

**Alfabetização no cárcere: novo modelo
pedagógico aplicado aos reeducandos
do Presídio de Igarassu**

Pernambuco - Brasil

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Romero José de Melo Ribeiro

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

agosto | 2015

**Alfabetização no cárcere: novo modelo
pedagógico aplicado aos reeducandos
do Presídio de Igarassu
Pernambuco - Brasil**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Romero José de Melo Ribeiro

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ORIENTADOR

Doutor Carlos Manoel Nogueira Fino

CO-ORIENTADOR

Doutora Dayse Cabral de Moura



**Centro de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica**

Romero José de Melo Ribeiro

**Alfabetização no cárcere: novo modelo pedagógico aplicado aos
reeducandos do Presídio de Igarassu Pernambuco – Brasil**

Dissertação de Mestrado

FUNCHAL – 2015

Romero José de Melo Ribeiro

**Alfabetização no cárcere: novo modelo pedagógico aplicado aos
reeducandos do Presídio de Igarassu Pernambuco – Brasil**

Dissertação apresentada ao Conselho Científico do Centro de Competência de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadores:

Professor Doutor Carlos Manoel Nogueira Fino.

Professora Doutora Dayse Cabral de Moura.

FUNCHAL – 2015

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho dissertativo a Eduardo Henrique Accioly Campos (*in memoriam*), governador do Estado de Pernambuco, no período de 2007 a 2014, pela oportunidade que mim deu de ser Secretário Executivo de Ressocialização, possibilitando, desta forma, a aquisição de conhecimentos suficientes para realização desta dissertação de mestrado.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar no comando e presente em todos os momentos da elaboração da dissertação;

À minha esposa Mônica Ribeiro e à minha filha Marcelle Ribeiro, pelo apoio incondicional para continuar motivado até este momento;

Ao Capitão Carlos Ramos pela imprescindível colaboração, em especial na parte de metodologia científica e redação;

À briosa Polícia Militar de Pernambuco, pelos ensinamentos adquiridos em três décadas de serviço ativo;

À minha equipe da Secretaria Executiva de Ressocialização pelos ensinamentos adquiridos no período de 2011 a 2014;

À Doutora Dayse Moura pela orientação desta dissertação;

Ao Doutor Carlos Fino pela orientação e ter sido responsável pelos principais ensinamentos adquiridos no curso;

À Doutora Jesus Maria Sousa pelos importantes ensinamentos adquiridos no curso;

À DH2 Consultoria pela eficiência na coordenação do referido curso de mestrado;

Aos colegas do curso de mestrado, com muito carinho e respeito pelo tempo que passamos juntos.

CITAÇÃO

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, as pessoas se libertam em comunhão.

(Paulo Freire, 1996)

Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma 'chaga', nem uma 'erva daninha' a ser erradicada (...), mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta.

(Paulo Freire, 1987)

RESUMO

Na perspectiva de renovação dos métodos de aprendizagem, esta dissertação investiga um modelo de intervenção pedagógica com diferenciações no processo de construção do conhecimento e suas implicações na aprendizagem da alfabetização no meio prisional. Desconstruindo paradigmas da pedagogia tradicional, o programa de alfabetização carcerária MOVA-BRASIL, aplicado aos reeducandos do Presídio de Igarassu, apresenta prática pedagógica a partir das experiências prévias da turma e com interesse tanto na aprendizagem quanto na reintegração social desses apenados por meio da educação. Todo mecanismo de identificação das necessidades de aprendizagem dos alfabetizandos a partir da percepção de suas situações significativas, caracterizam o MOVA-BRASIL como modelo diferenciador de aprendizagem, inserindo-o num contexto de inovação pedagógica. Na potencialização desta prática pedagógica destaca-se a sucessiva relação desenvolvida entre educador e reeducandos como estímulo para a aprendizagem. Logo, a comunicação dialógica ganha espaço e importância numa turma que sofre dupla carência: exclusão social e educacional. O compartilhamento de conhecimentos e os relatos das necessidades, dúvidas e perspectivas da turma favorecem para a construção deste novo contexto de aprendizagem, em um ambiente repleto de restrições. Embora, os reeducandos descubram e conquistem, neste novo modelo de prática pedagógica, a liberdade para suas ideias, pensamentos e expressões. Assim, este trabalho acende uma reflexão e evidencia a importância do papel da aprendizagem como mecanismos de libertação, emancipação e reintegração social.

Palavras-chave: Inovação Pedagógica, MOVA-BRASIL, Alfabetização Prisional, Reeducandos e Aprendizagem Libertadora.

ABSTRACT

In the perspective of renewing the learning methods, this dissertation investigates a model of pedagogical intervention with a distinction in the process of knowledge building and its implications in the literacy learning in the prison system. Deconstructing traditional pedagogic paradigms, the prison literacy program MOVA-BRASIL, applied to the prisoners from Igarassu Prison, presents a pedagogical practice from the group's previous experiences and focusing in both learning and social reintegration of those prisoners through education. All mechanisms to identify the learning needs of the students from the perception of their significant situations, characterizes the MOVA-BRASIL as a differential learning model, inserting it into a pedagogical innovation context. In the potentiation of this pedagogic practice it is highlighted the continuous relationship developed between teacher and student as an encouragement to learn. Therefore, the conversational communication gains space and importance in a group which suffers of double deficiency: social exclusion and educational. The knowledge sharing and the need reports, doubts and perspective of the group benefit the construction of this new learning context, in an environment full of restrictions. Although, the students discover and conquer, in this new pedagogical practice model, the freedom for their ideas, thoughts and manifestations. Therefore, this project brings a reflection and evinces the importance of the learning role as mechanism of liberation, emancipation and social reintegration.

Keywords: Pedagogical Innovation, MOVA-BRASIL, Prison Literacy, Student-Prisoners and Liberating Learning.

RÉSUMÉ

Dans la perspective de renouveler des méthodes d'apprentissage, cette dissertation fait une investigation sur un modèle d'intervention pédagogique qui a des différenciations dans le processus de construction de la connaissance et ses implications dans l'apprentissage de l'alphabétisation dans le milieu des prisons. Pour dé-construire les axes de la pédagogie traditionnelle, le programme d'alphabétisation carcérale MOVA-BRASIL, appliqué aux rééduquants du préside d'Igarassu, présente une pratique pédagogique à partir les expériences précédentes du groupe et qui porte intérêt non seulement à l'apprentissage mais aussi à la réintégration sociale de ces peints en utilisant l'éducation. Tout mécanisme d'identification des nécessités d'apprentissage des alphabétisés à partir la perception de ses situations significatives, caractérisent le MOVA-BRASIL comme un modèle différenciateur de l'apprentissage, en l'insérant dans un contexte d'innovation pédagogique. Dans les potences de cette pratique pédagogique se détache la successive relation développée entre l'éducateur et les apprentis comme un stimule pour l'apprentissage. Ainsi, la communication dialogique gagne d'espace et d'importance dans un groupe qui souffre de deux grands besoins: l'exclusion sociale et éducative. L'échange de connaissances et la relation de leurs besoins, de leurs doutes et de leurs perspectives favorisent la construction de ce nouveau contexte d'apprentissage, dans une ambiance pleine de restrictions. Pourtant, les rééduquants découvrent et conquièrent, dans ce nouveau modèle de pratique pédagogique, la liberté pour leurs idées, pensées et expressions. Donc, ce travail stimule une réflexion et met en évidence l'importance du rôle de l'apprentissage comme mécanisme de libération, émancipation et réintégration sociale.

Mots-clés: Innovation pédagogique. MOVA-BRASIL, alphabétisation prisonnière, rééduquants et apprentissage libératrice.

RESUMEN

En la perspectiva de renovación de los métodos de aprendizaje, esta disertación investiga un modelo de intervención pedagógica con diferenciaciones en el proceso de construcción del conocimiento y sus implicaciones en el aprendizaje de alfabetización en ambiente carcelario. Rompiendo paradigmas de la pedagogía tradicional, el programa de alfabetización carcelaria llamado MOVA-BRASIL, aplicado a los educandos carcelarios de la Penitenciaría de Igarassu, presenta una práctica pedagógica a partir de las experiencias previas del grupo y con interés tanto en el aprendizaje cuanto en la reintegración social de esos penados por medio de la educación. Todo mecanismo de identificación de las necesidades de aprendizaje de los alfabetizandos a partir de la percepción de sus situaciones significativas, caracterizan el MOVA-BRASIL como modelo diferenciador de aprendizaje, insiriéndolo en un contexto de innovación pedagógica. En la potencialización de esta práctica pedagógica se destaca la sucesiva relación desarrollada entre educador y educandos como estímulo para el aprendizaje. Luego, la comunicación dialógica gana espacio e importancia en un grupo que sufre doble carencia: exclusión social y educacional. La compartición de conocimientos y los relatos de las necesidades, dudas y perspectivas del grupo favorecen a la construcción de este nuevo contexto de aprendizaje, en un ambiente lleno de restricciones, aunque los educandos descubran y conquisten, en este nuevo modelo de práctica pedagógica, la libertad para sus ideas, pensamientos y expresiones. Así, este trabajo crea una reflexión y evidencia la importancia del papel del aprendizaje como mecanismos de liberación, emancipación y reintegración social.

Palabras clave: Innovación Pedagógica, MOVA-BRASIL, Alfabetización Carcelaria, Educandos y Aprendizaje Libertador.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	vii
AGRADECIMENTOS	ix
CITAÇÃO	xi
RESUMO.....	xiii
ABSTRACT.....	xv
RÉSUMÉ	xvii
RESUMEN	xix
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	xxv
LISTA DE IMAGENS	xxvii
LISTA DE QUADROS.....	xxxi
INTRODUÇÃO	1
1 DESIGNAÇÃO DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	7
1.1 A escola antes e depois: configuração do paradigma fabril.....	7
1.2 As tecnologias da informação e comunicação abrindo caminhos para a inovação pedagógica	12
1.3 Uma inovação peculiar: a inovação pedagógica.....	16
2 UMA RECONSTRUÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO: MOVA-BRASIL.....	25
2.1 MOVA-BRASIL: idealização, implantação e desenvolvimento	26
2.2 Áreas de atuação e estruturação do MOVA-BRASIL.....	28
2.3 MOVA-BRASIL nas unidades prisionais: um novo caminho	32
2.4 MOVA-BRASIL como fundamento social, político e educacional	39
3 MOVA-BRASIL POSSIBILITANDO A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	45
3.1 Inovação pedagógica na turma de alfabetização prisional	45
3.2 Concepção de educação no MOVA-BRASIL	52
3.3 Procedimentos metodológicos e práticas pedagógicas	56
3.3.1 Situações Significativas	62
3.3.2 Tema Gerador	63
3.3.3 Problematização	63
3.3.4 Subtemas	63
3.3.5 Objetivo	63
3.3.6 Situação Futura Desejada	63

3.4 Caracterização curricular na perspectiva do MOVA-BRASIL	64
4 MOVA-BRASIL: UMA EDUCAÇÃO CAPAZ DE ATENDER ÀS NECESSIDADES DOS ENCARCERADOS	67
4.1 Educação prisional: realidade e utopia.....	67
4.2 Inovação e destaque pedagógico no meio dos conflitos prisionais	70
4.3 Trabalhando a subjetividade humana em práticas pedagógicas.....	75
4.4 Inclusão digital em turmas de alfabetização prisional	78
4.5 Autonomia discente como caminho da inovação pedagógica da alfabetização prisional.....	80
5 PERCURSO METODOLÓGICO: ABORDAGEM DA PESQUISA	85
5.1 Enfoque teórico-metodológico.....	86
5.2 Procedimentos metodológicos	92
5.3 Diário etnográfico: potencializando da pesquisa	96
5.3.1 Diário etnográfico: definição.....	97
5.3.2 Diário etnográfico: funcionalidade	98
5.3.3 Diário etnográfico: preparo.....	98
5.3.4 Diário etnográfico: composição	98
5.3.5 Diário etnográfico: relação	99
5.3.6 Diário etnográfico: implicações	99
5.3.7 Diário etnográfico: objetivo.....	99
5.4 Etnografia escolar e a multiculturalidade.....	100
5.5 Observação participante: uma técnica etnográfica.....	105
6 PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS	109
6.1 A inserção do pesquisador na escola campo da pesquisa.....	115
6.2 Sistema prisional	123
6.3 Presídio de Igarassu	126
6.4 Educação por trás das grades.....	130
7 DIALOGANDO COM OS ACHADOS DA PESQUISA	133
7.1 Escola Prisional Dom Hélder Câmara	134
7.2 Sujeitos da pesquisa: informações preliminares	136
7.2.1 Os aprendizes: sujeitos que constroem conhecimento	137
7.2.2 A educadora da alfabetização prisional	138
7.3 Interpretação e análise do estudo	139
7.3.1 A prática pedagógica e seus reflexos na aprendizagem.....	140

7.3.2 Interação dos aprendizes do MOVA-BRASIL: as relações de aprendizagem.....	150
7.3.3 A sociabilidade da aprendizagem: uma nova forma de conceber educação	153
CONCLUSÃO – Alfabetização prisional MOVA-BRASIL: instrumento de aprendizagem ao serviço da ressocialização	157
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	165
ANEXOS	171

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

COTEL – Centro de Observação e Triagem Professor Everardo Luna

CPFAL – Colônia Penal Feminina de Abreu e Lima

CPFB – Colônia Penal Feminina de Buíque

CPFR – Colônia Penal Feminina do Recife

CRA – Centro de Ressocialização do Agreste

DEPEN – Departamento Penitenciário Nacional

EJAI – Educação de Jovens, Adultos e Idosos

GEQP – Gerência de Educação e Qualificação Profissionalizante

HCTP – Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC – Ministério da Educação

MJ – Ministério da Justiça

PABA – Presídio Advogado Brito Alves

PAISJ – Penitenciária Agroindustrial São João

PAMFA – Presídio Asp. Marcelo Francisco de Araújo

PDAD – Presídio Desembargador Augusto duque

PDEG – Penitenciária Dr. Edvaldo Gomes

PDEPG – Penitenciária Dr. Ênio Pessoa Guerra

PE – Pernambuco

PFDB – Presídio Frei Damião de Bozzano

PIG – Presídio de Igarassu

PJALLB – Presídio Juiz Antônio Luiz Lins de Barros

PJPS – Penitenciária Juiz Plácido de Souza

PPBC – Penitenciária Professor Barreto Campelo

PSAL – presídio de Salgueiro

PRRL – Presídio Rorinildo da Rocha Leão

PVSA – Presídio de Vitória de Santo Antão

SERES – Secretaria Executiva de Ressocialização

SSPEN – Superintendência de Segurança Penitenciária

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1: Organização estrutural da turma do programa MOVA-BRASIL.....	46
IMAGEM 2: Interação entre educandos da alfabetização prisional em Igarassu.	47
IMAGEM 3: Participação dos educandos na construção de cartazes.....	48
IMAGEM 4: Apresentação de trabalho de escrita por um dos reeducandos.	48
IMAGEM 5: Exposição de conteúdo através de recursos midiáticos.	51
IMAGEM 6: Aula de iniciação a informática como prática de inclusão digital.	51
IMAGEM 7: Fachada do Presídio de Igarassu.....	127
IMAGEM 8: Turma de alfabetizandos do MOVA-BRASIL.....	171
IMAGEM 9: Sala de aula da turma de reeducandos do Presídio de Igarassu.	171
IMAGEM 10: Interação do pesquisador Romero Ribeiro com a turma.	172
IMAGEM 11: Observação do pesquisador nas apresentações.....	172
IMAGEM 12: Debate realizado pela turma de alfabetizandos.	173
IMAGEM 13: Turma durante montagem do quadro de História de Vida.	173
IMAGEM 14: Exposição da educadora Bernadete Ramos.	174
IMAGEM 15: Apresentação da equipe de educadoras.....	174
IMAGEM 16: Apresentação de um dos reeducandos da turma MOVA-BRASIL. ...	175
IMAGEM 17: Alfabetizando em apresentação de escrita.....	175
IMAGEM 18: Reeducando em atividade de leitura.	176
IMAGEM 19: Explanação realizada por um dos reeducandos.....	176
IMAGEM 20: Observação participante do pesquisador Romero Ribeiro.	177
IMAGEM 21: Mensagem exposta pelo pesquisador Romero Ribeiro.....	177

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Total da população brasileira a partir de 15 anos, seguido do percentual de analfabetos e o comparativo com as cinco regiões do país, referentes a 2003. ..27

GRÁFICO 2: Total da população pernambucana seguido do percentual de analfabetos e o comparativo com a população carcerária do Estado entre 2007 e 2009.....33

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Composição geral do MOVA-BRASIL.	30
QUADRO 2: Estrutura do MOVA-BRASIL por Estado.	30
QUADRO 3: Participação dos Estados nas edições do MOVA-BRASIL.	31
QUADRO 4: Turmas do MOVA-BRASIL em unidades prisionais de Pernambuco em 2010.	35
QUADRO 5: Turmas dos dois “Núcleos Prisionais” em instituições prisionais de Pernambuco em 2011.	36
QUADRO 6: Turmas dos dois “Núcleos Prisionais” de Pernambuco em 2012.	36
QUADRO 7: Unidades carcerárias de Pernambuco com turmas dos três “Núcleos Prisionais” em 2013.	37
QUADRO 8: Percurso pedagógico para a sistematização da “Leitura de Mundo”	62
QUADRO 9: Características da população carcerária de Pernambuco em dezembro de 2013.	126
QUADRO 10: Características da população carcerária de Pernambuco em dezembro de 2013.	128
QUADRO 11: Modalidades de ensino da Escola Dom Hélder Câmara, no Presídio de Igarassu, em dezembro de 2013.	134
QUADRO 12: Quadro parcial da “LEITURA DE MUNDO” da turma de alfabetização do Presídio de Igarassu.	146
QUADRO 13: Quadro da “LEITURA DE MUNDO” da turma de alfabetização do Presídio de Igarassu.	148
QUADRO 14: Quadro de “ORIENTAÇÃO DO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO” da turma de alfabetização do Presídio de Igarassu.	151
QUADRO 15: Quadro de “RELATOS DOS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM” da turma de alfabetização do Presídio de Igarassu.	155

QUADRO 16: Diário de Campo Inicial.....	178
QUADRO 17: Diário de Campo Intermediário	179
QUADRO 18: Diário de Campo Final	180

INTRODUÇÃO

Baseado na mudança de percepção pedagógica e rompendo com modelos tradicionais de ensino, o trabalho dissertativo sobre a nova concepção de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos desenvolvida pelo programa MOVA-BRASIL no sistema de educação carcerária do Presídio de Igarassu nasce da necessidade de analisar e compreender sua criação, proposta, prática pedagógica, aplicabilidade, funcionamento e desenvolvimento no processo de aprendizagem dos alfabetizados na perspectiva da inovação pedagógica.

Vivenciada pelos reeducandos e educadores da Escola Dom Hélder Câmara, no Presídio de Igarassu, o sistema de alfabetização prisional MOVA-BRASIL inspira-se nos princípios filosóficos, políticos e pedagógicos do educador Paulo Freire. Este modelo de prática pedagógica tem como instrumento inovador e transformador na sua ação que se desenvolve com base nas relações entre os sujeitos da aprendizagem e na “Leitura de Mundo do educando”, a partir da qual se identificam as situações significativas da realidade em que estão inseridos os aprendizes. Fazendo surgir desse processo os “Temas Geradores” que orientarão a escolha dos conteúdos de aprendizagem.

Pouco explorado pelos estudiosos em educação e desconhecida pela maioria da sociedade acadêmica, o programa de alfabetização MOVA-BRASIL no sistema de Igarassu chama atenção pelas particularidades que o diferenciam do que se tornou convencional em Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Nessa diferenciação destacam-se quatro pilares fundamentais no processo e nas transformações da aprendizagem na alfabetização dos reeducandos: os alfabetizados (encarcerados), o ambiente de aprendizagem (presídio), educadores (com formação e qualificação específicas para atender aos encarcerados) e principalmente a prática pedagógica (totalmente readaptada para inserir, desenvolver e vivenciar a aprendizagem no sistema prisional).

Com base nessas especificidades pedagógicas apresentadas como transformadoras e inovadoras no seu panorama de construção conjunta do conhecimento e conseqüentemente da aprendizagem, torna-se desafiador pesquisar as implicações

que este modelo de alfabetização cria, desenvolve e implica no sistema pedagógico carcerário de Igarassu.

Toda abordagem da prática pedagógica da alfabetização apresentada na educação prisional tem como relevância a exposição da credibilidade e encantamento pela inovação do programa MOVA-BRASIL e seus processos de aprendizagem que conduz a renovação e transformação do ser humano através da aprendizagem emancipadora e reconstrutora.

Nessa construção conjunta (educador/educando) do conhecimento destacada pelo MOVA-BRASIL, desperta-se o interesse e a sensibilidade em compreender os mecanismos práticos e as relações que induzem a aprendizagem a partir das práticas sociais vividas pelos reeducandos.

Na caracterização da inovação pedagógica, essa nova concepção de prática pedagógica denuncia uma posição pedagógica/ideológica contra a pedagogia bancária dos meros repasses, transferência, transmissão, repetição, memorização, percepção passiva de conteúdos impostos e conhecimentos descontextualizados da realidade e da história de vida dos reeducandos; ao mesmo tempo que anuncia a definição da construção de uma nova aquisição de aprendizagem.

Pois, como aprende-se a construir coletivamente o conhecimento, assim evidencia-se a realização da prática pedagógica diferenciada, vinculando permanentemente a teoria à prática, contextualizando a prática, propondo e realizando mudanças e inovações com quem faz a prática.

Entender todo sistema de alfabetização MOVA-BRASIL aplicado nas turmas de reeducandos do Presídio de Igarassu tem como relevância mostrar a importância desse trabalho com sua diferenciação pedagógica e como contribuinte no processo de ressocialização dos apenados. Pesquisar todo mecanismo que envolve sua prática pedagógica e proporcionar a compreensão em torno de uma atividade pouco divulgada e brilhantemente realizada por profissionais que vencem diariamente o desafio de reeducar pessoas reclusas e excluídas da sociedade.

Um estudo detalhado da prática pedagógica que se desenvolve a partir da análise do comportamento e das relações dos reeducandos em concordância com suas

realidades e perspectivas “Leitura de Mundo” mostrará o quanto é necessária a alfabetização no sistema prisional, a partir de prática pedagógica inovadora ao ambiente e o público proposto para fortalecer o trabalho de recuperação do apenado. Haja vista, que através do conhecimento é possível melhorar a autoestima, mudar conceitos e adquirir novos valores para a vida social.

Conhecer o processo de desenvolvimento, os princípios e os mecanismos de aplicabilidade do programa de alfabetização prisional MOVA-BRASIL no meio prisional servirá para retratar uma nova e ousada prática pedagógica em alfabetização de jovens, adultos e idosos em situações incomuns e que difere dos padrões convencionais em educação.

Priorizar e divulgar a prática pedagógica da alfabetização carcerária do MOVA-BRASIL no sistema prisional de Igarassu é ressaltar o valor indispensável da educação neste ambiente para a ressocialização dos reeducandos. Além de desfazer a ideia errônea de que as instituições prisionais são apenas “escolas do crime” e que não cumpre com seu papel transformador. Descobrir e revelar esse novo modelo de prática pedagógica ultrapassa os limites da educação fabril ao desvendar o isolamento social, cultural e existencial de uma sociedade que sofre de dupla exclusão: da liberdade e da educação.

Difícilmente encontraremos informações sobre o desenvolvimento de trabalhos educacionais como extensão do processo de ressocialização nas prisões, principalmente da existência de cursos de alfabetização com prática pedagógica remodelada como o MOVA-BRASIL nas escolas prisionais. O conceito que se construiu na sociedade sobre unidades prisionais refere-se ao preconceito e a rejeição pelo local onde se encontram pessoas relegadas e excluídas por transgredirem as normas de convívio social.

Ainda nessa perspectiva de estudo, é válido destacar a evolução e a contribuição dos trabalhos educacionais desenvolvidos para a reinserção social de grupos excluídos. Nesta prática enquadra-se o programa de alfabetização MOVA-BRASIL com sua prática pedagógica de valorização, aprimoramento e compartilhamento dos saberes prévios para a construção conjunta dos conteúdos programáticos.

Por ser um tema pouco abordado no meio acadêmico a alfabetização no cárcere merece destaque para análise e compreensão ao fundamentar-se como um direito inalienável ao ser humano independente do ambiente e das condições em que se encontre. Levar ao conhecimento da sociedade científica essa prática de inovação pedagógica e de ressocialização é mostrar que o trabalho de resgate da cidadania dos encarcerados através de uma nova concepção de aprendizagem não é responsabilidade exclusiva do poder público, mas de toda sociedade que se envolve com o desenvolvimento da educação.

Porém, “esses reeducandos” serão reincluídos na sociedade após cumprirem suas dívidas com a justiça. Para que essa reinserção social não se torne um prejuízo ao Estado e uma ameaça a população é preciso é preciso que o processo da prática pedagógica na alfabetização carcerária seja estudado, discutido, analisado, compreendido e divulgado com base numa perspectiva educacional que atenda as expectativas desse público.

Logo, toda abordagem da pesquisa tem como foco o estudo e o desenvolvimento da prática pedagógica da alfabetização prisional MOVA-BRASIL para comprovação de uma inovação pedagógica no processo de aprendizagem e ressocialização dos reeducandos do Presídio de Igarassu.

Serão apresentados, também, o sistema educacional carcerário com suas propostas e práticas tradicionais para fins de comparação e para melhor entendimento da transição para o novo modelo de prática pedagógica onde valoriza-se a construção conjunta do conhecimento, os saberes prévios e as relações desenvolvidas pelos sujeitos da aprendizagem. Essa aplicabilidade terá como base o estudo das condições ao acesso, permanência e certificação dos apenados no cárcere nos termos da lei vigente e nos termos que a realidade prisional propicia.

Para essa abordagem reflexiva e minuciosa a respeito da prática pedagógica aplicada e desenvolvida pelo programa de alfabetização prisional MOVA-BRASIL, no Presídio de Igarassu, será apresentado no marco teórico desta dissertação um capítulo específico sobre inovação pedagógica com seus conceitos, exemplos e ponderações levantadas por autores de referência como Carlos Nogueira Fino e Jesus Maria Sousa.

Ainda neste contexto, haverá a descrição, definição e caracterização do MOVA-BRASIL com as peculiaridades de sua prática pedagógica os impactos causados pela aprendizagem na ressocialização dos reeducandos. Abordaremos o surgimento e desenvolvimento deste programa de alfabetização no âmbito prisional, analisando sua prática pedagógica e compreendendo o processo de aprendizagem de seus reeducandos.

Posteriormente será apresentada toda a história e configuração da educação carcerária incluindo a modalidade de alfabetização, com descrição do ambiente, condições e suportes para desenvolvimento dos trabalhos. Além dos dados estatísticos haverá a caracterização dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem: educandos (encarcerados) e educadores (como formação e capacitação específicas para atender esse público).

Com referência a metodologia aplicada para a realização da pesquisa será descrito o caráter essencialmente etnográfico utilizado para analisar de que forma o sistema de alfabetização prisional MOVA-BRASIL pode possibilitar aos reeducandos do Presídio de Igarassu eficiência no processo de aprendizagem e como as relações de são desenvolvidas por esses agentes da aprendizagem. Logo, essa modalidade de pesquisa evidencia que a etnografia compete fornecer meios para sondar, questionar, descrever e compreender a prática pedagógica enquanto práticas culturais fundadas na intersubjetividade dos que aprendem e dos que facilitam a aprendizagem.

Resultante desta pesquisa etnográfica, haverá a narração, descrição e caracterização documentada através de “diário etnográfico” dos acontecimentos e das relações desenvolvidas e vivenciadas no ambiente de aprendizagem da comunidade prisional. E ainda as impressões observadas nas intervenções participativas e/ou realizadas no cotidiano da turma de alfabetização carcerária, com o propósito de compreender as transformações educacionais ocorridas no presídio.

Logo, a pesquisa etnográfica realizada na educação e comunidade prisional ganhará relevância ao evidenciar as observações e intervenções participativas nessa sociedade. As situações significativas e peculiares que envolvem o convívio carcerário e que se refletem no processo de construção dos conteúdos programáticos e consequentemente na aprendizagem dos reeducandos ganham importância a partir

da interpretação que os próprios apenados fazem de suas ações, realidades e perspectivas. Pois, os símbolos significativos são necessários às interpretações entre as pessoas e são, ao mesmo tempo, reflexivamente produto dessas interações.

Nessa dialogicidade que envolve os sujeitos da aprendizagem no trabalho de alfabetização carcerária MOVA-BRASIL, ou seja, no diálogo permanente entre educandos e educadores como forma de interação e troca de conhecimentos na aprendizagem. Logo, esses atores sociais tendem a interpretar continuamente o que se passa no contexto social local, onde atuam, e a dar um sentido aos atos dos outros para responder a eles.

Com o detalhamento das etapas dessa pesquisa dissertativa pretendemos possibilitar um novo caminho de estudo e interação na área de Inovação Pedagógica e contribuir para dotar o sistema educativo com informações significativas sobre a educação carcerária para intervir no âmbito escolar como verdadeiro agente de inovação e transformação humana.

1 DESIGNAÇÃO DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

No contexto de evolução e transformação social constantes torna-se imprescindível aos indivíduos, no mundo globalizado, a aquisição de mudanças, renovações, reformulações e realizações em todos os sentidos de sua existência, não apenas exclusivamente em educação. Logo, toda essa visão compactua com o sentido de inovação enquanto quebra, ruptura e desapego com os paradigmas (tradições, modelos e conceitos) ultrapassados pela necessidade de novas práticas de construção.

Nessa concepção de reestruturação nos aspectos mais significativos das práticas sociais, a inovação remete às tentativas de adaptação e adequação à realidade emergente. Pois, nessa desvinculação de comportamentos e relações vividos em situações anteriores, Fino e Sousa (2007) destacam que “Tudo acontece, presentemente, num contexto de mudança, incerteza e imprevisibilidade, sendo importante refletir a inovação, enquanto mudança consistente e deliberada”.

Vinculada a essa perspectiva de inovação enquanto mudança de práticas antigas e obsoletas para práticas de melhor qualidade e em conformidade com a sociedade atual há um direcionamento para uma compreensão de inovação como um desligamento de algo em descompasso com a atualidade.

Com essa proposta, o leitor será levado à reflexão sobre a concepção de inovação focada na pedagogia através do conhecimento da fundamentação epistemológica do que são paradigmas, enquanto quebra de modelos postos pela sociedade fabril, e da inovação pedagógica como produto dessa ruptura.

1.1 A escola antes e depois: configuração do paradigma fabril

Como forma de atender às necessidades da classe dominante e à tomada de consciência de uma sociedade que emergia do meio rural para o mundo fabril e que passou a assimilar o valor da sua força de trabalho, foi criada a escola pública na efervescência da Revolução Industrial. Inicialmente temida pelos dirigentes sociais da época, a ideia de educação para as classes inferiores passou a ganhar foco ao

perceber-se que esta modalidade traria para a nova ordem fabril, indivíduos praticamente sem semelhanças com o mundo campestre e adaptados à vida urbana. A respeito dessa visão de escolarização para os indivíduos que formavam a grande massa de mão de obra lucrativa da sociedade, Carlos Fino, confirma que:

[...] a abertura da possibilidade dos adultos poderem vir a frequentar a escola, foi-se generalizando à medida em que se ia tornando evidente que os custos financeiros da medida tinham um retorno imediato em produtividade e em pacificação social, e em que se constava que a “subversão” não mergulhava as suas raízes na instrução, mas, pura e simplesmente, na reação contra um sistema produtivo fundado sobre uma exploração feroz do trabalho assalariado. (FINO, 2001, p. 1).

Essa tomada de consciência foi perceptível pela classe dirigente da época da Revolução Industrial, não apenas do perigo latente, mas da necessidade e da vantagem da adoção de medidas relevantes a apaziguar o verdadeiro conflito iminente em que se transformara o ambiente social. Semelhante a este processo social evidencia-se à conscientização estimulada pelos ideários da Revolução Francesa que conduziram ao ambiente social que encaminhou, em 1871, na Comuna de Paris, e a propagação de uma atividade sindical fabril.

Ultrapassadas as dissidências que desaconselhavam a instituição da educação das classes inferiores e acreditavam que se tratava de um fato perturbador da ordem social imposta pelos dirigentes sociais a ponto de fomentar a subversão. Logo, a instituição da escolaridade primária para todos e a abertura da possibilidade dos adultos poderem vir a frequentar a escola, foi-se generalizando à medida que se evidenciava o retorno advindo da produtividade e da pacificação social. Dessa forma, a reação contra um sistema produtivo fundado sobre uma exploração feroz do trabalho assalariado ganhou contornos ao se constatar que a “subversão” não emergia suas origens na instrução, mas nesse ato de reivindicação social.

Ainda sobre a necessidade e as vantagens latentes de amenizar as insatisfações e o descontentamento da classe operária que servia como força motriz para a lucratividade do meio fabril, Toffler enxergava a generalização da escolarização como a criação de um novo homem munido de aptidões que atendessem ao desejo da sociedade industrial.

[...] Trabalho repetitivo, portas adentro, a um mundo de fumo, barulho, máquinas, vida em ambientes superpovoados e disciplina coletiva, a um mundo em que tempo, em vez de regulado pelo ciclo sol-lua seria regido pelo apito da fábrica e pelo relógio (Toffler, 1970, p.13).

Diante do quadro social criado na efervescência da Revolução Industrial, questionava-se que tipo de escola seria capaz de dar resposta às necessidades do modelo industrial, de pacificação social e de formação de um novo tipo de homem. Porém, adaptado às exigências do novo modelo de produção social, e que fosse paralelamente de baixo custo que desmerecesse os argumentos dos que se contrapunham à ideia de educação para todos. Logo, o ensino em massa foi a máquina genial criada pela civilização industrial para conseguir o tipo de adultos que precisava.

Muito embora Toffler (1972) destaque que a escola de massas era uma máquina de fabricar operários de que a indústria necessitava e assim consolidar a força geradora da sociedade industrial, o mesmo reconhece que “seria um erro supor-se que o sistema educacional atual não está em processo de mudança. Ao contrário, está submetido a um processo de mutações rápidas”.

A respeito das mudanças descritas, a educação, especificamente a escola, apesar das transformações aceleradas na sociedade nos seus diversos aspectos, continuava intacta e inalterada em relação ao modelo em que fora planejada, principalmente aquela que fora planejada para atender às necessidades do período industrial. Sobre esse assunto Fino e Sousa ponderam que:

[...] os planificadores da escola destinada a suprir as necessidades da sociedade industrial, tiveram a intuição de fazê-la corresponder a uma antecipação da realidade que os alunos haveriam de encontrar no futuro, quando se integrassem na vida ativa. Desenharam-na, portanto, segundo um modelo inspirado literalmente nas fábricas. A importância fundamental desse fato radica na circunstância dos alunos, ao entrarem na escola [...]. (FINO e SOUSA, 2001, p. 03).

Em conformidade com Toffler (1973) os autores supracitados remetem a alguns dos elementos contidos na indústria que foram transpostos à escola: a estratificação por classe, idade, sincronização e ambiente restrito, limitador. A isto acrescentam “a divisão analítica do currículo que desemboca num sistema de um professor para cada disciplina, a autoridade do professor como representante do futuro empregador ou do Estado [...]”. (FINO e SOUSA, 2001, p. 4).

Então, que modelo de escola atenderia aos anseios dessa sociedade industrial, de controle social e de construção de um novo tipo de homem de mão de obra barata e que se adequasse às exigências do novo modelo de produção? Logo, a civilização industrial tratou de criar o “ensino de massa” para formar o trabalhador ideal que precisava. Para essa criação Toffler defende que:

[...] A solução só podia ser um sistema educacional que, na sua própria estrutura, simulasse esse mundo novo. Tal sistema não surgiu logo; ainda hoje conserva elementos retrógrados da sociedade pré-industrial. No entanto, a ideia geral de reunir multidões de estudantes (matéria-prima) destinados a ser processados por professores (operários) numa escola central (fábrica), foi uma demonstração de gênio industrial (Toffler, 1972, p. 393).

Pois, logo a sociedade industrial conferiu um papel à escolarização de produção de uma força de trabalho qualificada, com vista a uma reprodução social e à criação de uma escola de massas, onde o paradigma fabril arregimentou um modelo de ensino unidirecional, na qual só o professor sabe e o aluno é receptivo ao objeto de ensino (o currículo).

Como efeito, a escola no perfil fabril, pouco desenvolvia a mente e o aprendizado da sociedade de massa que ansiava por libertar-se desse modelo de educação onde as relações se baseavam no distanciamento entre educador e aprendizes. E por consequência gerava uma transferência unilateral do conhecimento e que atendesse apenas as demandas da sociedade industrial e dominante da época. Servindo-lhe unicamente como reprodutores de um modelo excludente. Diante do quadro social descrito e da emergência por mudanças do paradigma prevalecente, Khun ressaltou que:

Quanto maiores forem a precisão e o alcance de um paradigma, tanto mais sensível este será como indicador de anomalias, e consequentemente de uma ocasião para a mudança de paradigma [...] as anomalias que conduzem a uma mudança de paradigma afetarão profundamente os conhecimentos existentes. (KUHN. 2003, p. 92).

O panorama e os indicadores da escola destinada a atender às necessidades da sociedade industrial, direcionaram-se, como reconheceu Toffler, a corresponder a uma antecipação da realidade que os alunos encontrariam no futuro, caracterizando-a de acordo com o modelo segmentado nas fábricas. Pois, os alunos, ao entrarem em contato com a escola, passaram iminentemente a “corporificar” os elementos e as significações que se apresentavam com certo grau de importância em comparação às

orientações do currículo “oficial” da escola popular. Seguindo este raciocínio de criação de uma escola que correspondesse à realidade fabril imposta na época, Sousa relata que:

[...] desenharam-na segundo um modelo inspirado literalmente nas fábricas. [...] de novo o ordenamento lógico e o controle através de elementos como a campanha, a sincronização, a concentração em um edifício fechado, a estratificação por anos e níveis de ensino, a divisão dos alunos por idade, a assunção de duas classes sociais (professores, por um lado e alunos, por outro) e, acima de tudo, a compartimentação dos saberes, num alheamento total relativamente às emoções e aos fatos. (SOUSA. 2007, p. 4).

Dessa forma, a escola popular surgiu munida com alguns dos elementos mais significativos da cultura industrial. Toffler (1970), como já foi mencionado, aponta alguns desses elementos como o distanciamento entre os sujeitos do processo educativo (educadores e educandos), em ambientes segregados por classes e separados por idade. A esses aspectos soma-se a repartição conceitual do currículo que conduz a um sistema que ignora a interdisciplinaridade e defende a figura do professor uni disciplinar, a supremacia docente na perspectiva do Estado e do futuro promissor, segundo a perspectiva de Gimeno Sacristán (1985, p. 19-21), a inquietante equivalência entre o grupo de alunos e a matéria-prima que irá ser “processada” na escola, e cujo quadro comparativo, pela sua relevância, assim, se reproduz.

Nesse contexto da criação da escola de massa e o distanciamento entre os sujeitos envolvidos em seu processo de aprendizagem Sousa destaca que:

[...] na escola pública, tal como foi criada, vemos como a aprendizagem deixa, de fato, de ser uma atividade espontânea e natural para passar a ser uma atividade organizada, a decorrer num local próprio, com hora marcada, com tempos distribuídos para matérias logicamente diferenciadas, um local especificamente criado para o efeito, não a fábrica, mas a escola onde as tarefas são altamente especializadas, um local que congrega o maior número de pessoas, de acordo com a lógica de produção em série, de que resulta o ensino em massa. Ora [...] não poderiam deixar de estar imbuídas desta lógica de obsessão com a produtividade e eficácia, oriundas do mundo fabril. (SOUSA. 2007, p. 4).

Ainda nessa perspectiva educacional da época, a pedagogia nasceu amparada pelo eficientismo social que acredita na escola e no currículo um instrumento para lograr os produtos que a sociedade e o sistema de produção necessitam em certos momentos. A este respeito afirmou Gimeno Sacristán (1985), que “Não é uma pedagogia que responda aos problemas mais graves que se colocam à educação, à instituição educativa, ou à sociedade”.

Nesse ponto se faz necessário uma reflexão sobre a transição dos paradigmas sociais e epistemológicos diante da rapidez, da imprevisibilidade e da profundidade das transformações que ocorrem. Essa transição paradigmática que a humanidade vive atualmente, em um ambiente de incerteza, de complexidade e de caos gera uma repercussão nas estruturas e nas práticas sociais, nas instituições, nas ideologias, nas representações sociais e nas inteligibilidades.

Neste cenário de transição, existe uma consciência crescente da descontinuidade, da não linearidade, da diferença, da necessidade do diálogo, da incerteza, da dúvida, da insegurança, do acaso, do desvio e da desordem, na qual essa desordem passa a ser entendida mais como conjunto de informações complexas.

Com isso, as questões de organização racional e científica passam a questionar criticamente a essência do ensino e o que de fato a escola transmite, procurando estudar, analisar e refletir as razões profundas que nascem dos arranjos educacionais existentes. Nessa conjuntura, a seleção do que ensinar advinha como uma determinação de quem possuía o poder como forma de manutenção dos aparelhos ideológicos do Estado no aspecto sócio-político. Via-se expressamente na transmissão dos conteúdos educacionais selecionados, abertos ou ocultos, a reprodução das relações existentes de poder.

Diante da crítica ao conhecimento que a escola pública atualmente veicula, por ser quase exclusivamente desenhado a partir de uma única referência, percebe-se a necessidade de uma escola que não se limite a proporcionar o conhecimento de base disciplinar. Antes deve promover aprendizagens que permitam desenvolver competências cognitivas globais necessárias a uma abordagem temática, localizada e integrada dos problemas, estimulando também o trabalho em equipe, que de forma colaborativa desenvolvam novas maneiras de compreensão da realidade e produzam novos saberes multi, inter e transdisciplinares.

1.2 As tecnologias da informação e comunicação abrindo caminhos para a inovação pedagógica

Este modelo curricular em questão tende a sofrer uma mudança paradigmática com a nova cultura pós-moderna e com as necessidades emergentes, que marcada pela

globalização e pluralidade vem a ser amplificada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) por darem livre acesso a outros territórios do conhecimento, não apenas ao conhecimento de transmissão unilateral do saber. Afirmada, ainda, nas Tecnologias de Informação e Cibernética e concebida com mudanças na maneira de encarar o mundo e si mesmo, percebeu-se a desadequação desses modelos de currículos escolares. Sobre essa falência do paradigma fabril na educação, Fino aborda o descompasso entre a sociedade e o sistema educacional.

Enquanto na sociedade a evolução de tecnologia faz precipitar o futuro com uma aceleração cada vez mais exponencial, a escola tem continuado a ver aumentar a distância que a vem separando da realidade autêntica, que é a que se desenrola no exterior dos seus muros anquilosados. E há muito tempo que perdeu, ou viu atenuar, o vínculo que outrora teve, indiscutível, com o desenvolvimento da sociedade. (FINO, 2001, p. 3).

Nessa sequência e caracterizada por um consistente desenvolvimento das tecnologias daquela sociedade via-se o descompasso e a desadequação dos currículos escolares que não correspondiam aos avanços sequenciais. Diante desta situação e do controle de qualidade dos sistemas escolares, evidenciou-se a orientação das práticas curriculares em uma gestão científica do ensino, ao acompanhar um processo linear simples que inicia com a formulação dos objetivos, a seleção dos conteúdos, a organização das atividades e realização da avaliação.

Nesse contexto, sentir-se-ia a necessidade antecipada do aprofundamento acerca da reflexão sobre as formas de aprender e organizar as aprendizagens, na constância em que o valor acrescentado das TIC continuará a ser simplório se forem apenas sobrepostas a uma organização e práticas tradicionais.

Pois, a era tecnológica e pós-moderna tem transformado constantemente o pensamento pedagógico clássico, muito embora haja o reconhecimento de que a escola é fundamentalmente conservadora e que vai sempre ao seguimento das mudanças da sociedade. Mas, a escola surge como ato deliberado da classe dirigente da Revolução Industrial com ideários da Revolução Francesa, na qual instituir a escolarização para as massas seria a forma de responder as inquietações sociais, de inibir a subversão dada às condições desumanas das fábricas, cuja medida retornava como bônus para burguesia, conforme escreve Fino (2001) em “Um novo paradigma (para a escola): precisa-se”.

Nessa perspectiva, em que a pós-modernidade também se vincula a era das revoluções tecnológicas, é preponderante que se desmistifique que inovação pedagógica não se restringe a aquisição de instrumentos tecnológicos, mas que a mudança no seu sentido amplo passa pela “incorporação de tecnologia na escola, por muito avançada que seja essa tecnologia, não é capaz, só por si, se transformar em inovação pedagógica” (FINO, 2003, p. 2-3), ela reside em um contexto como mediadora de ambientes inovadores.

Entretanto, o modelo fabril do desenvolvimento do currículo, vigente da época, que emerge nos primeiros anos do campo realça a racionalidade técnica do processo-produto ligada a uma ênfase na eficácia e produtividade.

Em contra partida a este panorama surgem as primeiras obras de referência propondo ferramentas científicas de estímulo a aprendizagem e de avaliação com os objetivos pedagógicos ainda vistos e utilizados na atualidade. A respeito do desenvolvimento tecnológico na sociedade e a realidade escolar da época Fino e Sousa abordam que:

Convém precisar, no entanto, que [...] feito estremecer a confiança [...] na qualidade do seu sistema educativo, não provocou um movimento com amplitude suficiente para lhe provocar grandes alterações, quer no que se refere à definição das suas grandes metas, quer em termos organizacionais. [...], nada de muito essencial chegou a ser modificado, mantendo-se intacto o já velho sistema de produção em massa. (FINO e SOUSA, 2001, p. 7).

Entretanto, a sociedade das tecnologias digitais, dos computadores e da telemática, da globalização e da pulverização das culturas locais, já não se compadece em esperar por uma instituição que, para prosseguir, tem que mudar de paradigma. Logo, esta nova cultura pós-moderna, marcada pela especificidade, diferença, pluralidade e múltiplas narrativas, tem vindo a ser amplificada pelas TIC, as novas tecnologias de informação e comunicação, por darem livre acesso a outros territórios do conhecimento que não apenas o conhecimento monolítico ocidental e de uma determinada classe social, veiculado pela escola.

Adquire-se, assim, consciência da inadequação cada vez maior dos saberes fragmentados e compartimentados das diferentes disciplinas, diante das realidades multidimensionais, e globais. São os computadores a neutralizar a obsessiva mecanização da escola, com programas de ordem transdisciplinar que permitem a realização de tarefas que resultam da sinergia de contributos de áreas de

conhecimento diversificadas. Com as TIC, os espaços de aprendizagem tornam-se cada vez mais dispersos e menos específicos, deixando o aprendiz livremente operar em domínios intermédios e maleáveis.

Dessa forma, todo argumento que fundamenta a reflexão crítica das relações complexas existentes entre a educação e as questões relacionadas com a ideologia, a cultura e o poder passa a ser apoiado pela chegada das tecnologias e sua incorporação na educação da escola pública.

É justamente isso que a inovação pedagógica procura desfazer; o paradigma de controle, dominação e sobreposição imposto à educação. Logo, a crise paradigmática tem causas internas e externas, as primeiras dizem respeito às questões teórico-metodológicas dentro da própria teoria, bem como a perpetuação de forças de padrões tradicionais; já as segundas refletem as mudanças sociais que provoca no modelo vigente um sentimento de inutilidade. Dessa forma, uma crise de paradigmas caracteriza-se com uma mudança conceitual, de visão de mundo, consequência de uma insatisfação com os modelos anteriormente predominantes, na qual essa crise de paradigmas leva geralmente a uma mudança de paradigmas.

E, como parafraseia Toffler (1972): “[...] a aceleração das mudanças não apenas nos açoitava, meramente, [...]. É uma força concreta que penetra fundamentalmente nas nossas vidas pessoais, que nos obriga a atuar dentro dos nossos novos papéis [...]”. Assim, esses novos papéis nos impulsionam para a reflexão de uma nova visão de fazer escola, da prática pedagógica, onde e como romper com os paradigmas resistentes. Aí está o desafio da inovação pedagógica, enquanto movimento de mudança e transformação nas práticas educativas. É exatamente nesta prática da construção conjunta do conhecimento onde se firma a eficiência em aprendizagem.

O impressionante desenvolvimento e acelerado impulso das tecnologias da informação e comunicação em um cenário de globalização crescente da comunicação e mundialização da economia não se tornaram estranhos às constantes mudanças sociais. Iniciada com a era dos descobrimentos, ao aproximar, de uma forma compulsiva e dominadora, mundos e costumes diversos, a globalização foi passando por várias etapas e ganhando novos paradigmas ao longo dos últimos séculos. A

respeito desta evolução tecnológica e do seguimento que se faz dela nas diversas áreas do conhecimento Fino e Sousa salientam que:

Não é alheio a este impulso acelerado da mudança, o impressionante desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação em um cenário de globalização crescente da comunicação e mundialização da economia. Iniciada com a era dos descobrimentos, ao aproximar de forma compulsiva e dominadora, mundos e costumes diversos [...] a globalização foi passando por várias etapas, ganhando novos alentos, ao longo dos últimos séculos. [...] e são essas tecnologias resultantes da aceleração do conhecimento que, ao abrirem autoestradas Poe este mundo a fora, tem vindo a romper fronteiras geográficas do passado, com reflexos no sistema político, social e econômico na construção da nova ordem [...]. O conhecimento e a informação vieram assim revolucionar a economia fabril [...]. Sendo assim, “são necessárias políticas públicas que nos possam ajudar a tirar benefício das vantagens do progresso tecnológico, assegurando igualdade de acesso à info-alfabetização e a info-competências” (Assmann, 2008:8). Identificada “[...] com um mundo em que a informação é nova mercadoria de abrangência global [...] a sociedade da informação traz mudanças na forma como interpretamos o mundo, impacta o nosso ‘ambiente interior’ e coloca novos desafios às nossas ‘relações sociais’”. (SOUSA, FINO. 2005, p. 3).

Atualmente, a sociedade das tecnologias digitais, dos computadores e da telemática, da globalização e da pulverização das culturas locais, já não se compadece em esperar por uma instituição que, para prosseguir, tem que mudar de paradigma.

Dessa forma se faz necessário a reflexão sobre as formas de aprender e organizar as aprendizagens. Nesse panorama se incluem os métodos de aprendizagem, os ritmos escolares, os métodos pedagógicos, os conteúdos programáticos, as relações entre professores e alunos, a organização dos estabelecimentos e das turmas e a expressão das hierarquias. A avaliação dos alunos e do corpo educativo, a formação inicial e contínua, a avaliação e o reconhecimento das competências.

1.3 Uma inovação peculiar: a inovação pedagógica

Sobre as diversas discussões, designações e caracterização da inovação, não apenas do âmbito geral, mas estritamente no sentido pedagógico como modelo específico dessa inovação foi possível encontrar em Sousa, Fino e Toffler essa classificação pedagógica da inovação. Com uma linha de pesquisa em inovação pedagógica seletiva, nova e rompedora, é nesses autores e reflexão sobre o assunto que se baseia este trabalho.

Logo, a inovação pedagógica combate culturalmente às práticas tradicionais a que se mostram ortodoxamente ligadas à escola paradigmamente fabril, “e consiste na criação de contextos de aprendizagem incomuns aos que são habituais nas escolas, como alternativa à insistência nos contextos de ensino”. (FINO. 2008, p. 1). Entende-se ainda por inovação pedagógica como um posicionamento crítico, explícito e implícito que envolve as práticas pedagógicas, como ressaltou Fino (2008) porque não se restringe unicamente às reformas de ensino, de currículo e programas, embora elas também se façam necessárias e sugere qualidade no fazer pedagógico.

Romper com paradigmas que direcionam uma organização e seu funcionamento, há tempo, e com os paradigmas burocráticos e autoritários que ditam as práticas dos professores em sala de aula confere o ato de inovar pedagogicamente no interior de uma turma. Logo, de acordo com Fino (2006): “[...] esta inovação implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas envolvendo sempre um posicionamento crítico, explícito e implícito face às práticas tradicionais”.

Ao compreender-se como alterações qualitativas nas práticas pedagógicas, através de um processo crítico, a inovação pedagógica leva a uma descontinuidade com paradigmas tradicionais. Pressupondo, neste sentido, a criação de contextos de aprendizagem contrastantes com os tradicionais contextos de ensino. Como tal, o objetivo do paradigma construcionista está especialmente centrado nas atividades do educando, potencializando os níveis de aprendizagem, servindo o educador apenas como guia de aprendizagem. Assim, para Seymour Papert, o construcionista deverá provocar o máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino.

Sobre a mudança de paradigma educacional, e do paradigma institucionalista para um novo paradigma construcionista como forma de atender e responder aos desafios colocados à escola pela inquietação social, Papert resalta o acompanhamento às profundas transformações e aceleradas mudanças tecnológicas apontadas como proposta de adequação às evoluções iminentes e potencialização da aprendizagem.

Ainda nessa perspectiva de novos paradigmas e segundo T. S. Kuhn (1962), as crises conduzem a mudanças de paradigmas. A evidência da crise de paradigma que persiste nos sistemas educativos manifesta-se, fundamentalmente, no processo de colapso proveniente da fragilização e do descompasso entre a escola e o

desenvolvimento social acarretou a desmotivação e a falta de qualidade dos sujeitos envolvidos.

A evidência dessa crise de paradigma estruturante da escola se tornou clara a partir do momento em que a sociedade industrial começou a enxergar e a dar lugar a uma nova realidade de interações sociais, na qual o conhecimento e a informação se tornam fatores preponderantes. E quanto a um novo paradigma educacional advindo das mudanças de um velho paradigma pela sua crise Fino e Sousa destacam que:

No entanto, o próximo paradigma educacional não cairá do céu, como do céu não caiu o anterior. Ele foi imaginado, inventado para as necessidades muito concretas, segundo uma perspectiva econômica de se conseguir o máximo de instrução com o mínimo de investimento, por pessoas que, na opinião de Toffler lograram uma solução genial. O próximo paradigma cristalizará também em torno do gênio humano. E há longo tempo que o gênio humano tem vindo a construir os materiais a partir dos quais o novo paradigma educacional cristalizará. (FINO, SOUSA. 2001, p. 11).

E quanto à capacidade ideológica do homem reconhecer a sociedade e suas relações com outro nível cultural e estético, dado ao contexto da Revolução Industrial remete a escola quando passa a ser repensada em seu papel enquanto lócus de informação. Pois, essa escola é um espaço (ambiente formal) quer seja físico, mas cultural de interação social. Desse modo a inovação se apropria do aspecto interacional ao ampliar seus contextos de aprendizagens, não excluindo os ambientes informais para a construção do conhecimento, haja vista que as práticas pedagógicas coexistem onde há pessoas e com desejo de aprender algo coletivamente.

Ainda sobre a perspectiva de descontinuidade com paradigmas educacionais ultrapassados em contextos de aprendizagem, Sousa destaca a importância dos elementos que emergem para a configuração da inovação pedagógica nos parâmetros que o caracterizam.

Não cabe, portanto neste paradigma, o modelo triangular clássico professor, aluno e matéria. Assistimos à [...] proliferação de modelos que incluem já outros elementos de análise, como os métodos, os objetivos, os materiais, o tempo, o espaço, a avaliação, a relação afetiva, etc, tendo em vista captar a “realidade” o mais aproximadamente possível. Qualquer tentativa de simplificação pela fragmentação deste processo, qualquer tentativa de separação, por exemplo, dos conteúdos face aos métodos, do ensino face à aprendizagem, dos fenômenos de sala de aula face aos contextos em que estes são gerados, das decisões técnico-pedagógicas em relação às decisões políticas, ou da dimensão cognitiva em relação à dimensão afetiva,

qualquer tentativa de isolamento acaba por sair frustrada dada a visão inevitavelmente parcelar e restritiva incompatível com a visão sistêmica. (SOUSA, 1997, p.04).

Dessa forma, o estudo e aplicação da inovação pedagógica pretende contribuir para dotar o sistema educativo com quadros aptos a intervir no interior e no exterior das escolas como verdadeiros agentes de inovação e de mudança. Logo, evidencia-se o comprometimento deste sistema com o futuro da educação e com as rupturas paradigmáticas que inevitavelmente trará ao estabelecimento de ensino e aprendizagem estruturas prospectivas.

Nesse aspecto, a inovação compreende as práticas de um processo interno que implica a reflexão e a criticidade, colocando-se de lado a ideia de que a escola é o único local onde se pode receber e ascender à informação. Qualquer espaço onde exista uma interação social onde as pessoas tenham como objetivo a aprendizagem e a aquisição de conhecimento passam a ser conhecido como campo de inovação pedagógica.

Com esse propósito, uma determinada mudança introdutória nas práticas pedagógicas desenvolvidas em um dado contexto deve ser submetida ao crivo dos fins que a motivaram para determinar em que medida pode ou não ser significativa. Pois, essa descontinuidade com o paradigma anterior coincide com o que se considera ser um processo de inovação pedagógica.

No entanto, é claro que a escola fabril foi incapaz de analisar, discutir e repensar suas práticas e agregar as transformações da sociedade pós-moderna. E ainda justamente criticada por não ser receptiva aos novos impactos culturais que recebem diariamente e intensamente a infância e a juventude e que vão formando novas identidades, com outros modelos de pensar e comportar-se.

Esta nova compreensão da realidade indica mudanças de atitude diante da evolução social e isto remete a inovação como um conjunto de interversões, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideais, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. Cujo olhar pouco foi ativado no século XIX para transformações que batiam em nossa porta, o “Choque do Futuro” de que fala Toffler (1972) diz respeito à grandiosa e acelerada

mudança ideológica que o mundo está imerso, nos exigindo um novo olhar e novos papéis.

Na perspectiva da inovação como ruptura paradigmática e de uma intenção planejada pelo professor, amplamente discutida por autores como Fino e Sousa, tem-se a lógica de que para inovar a prática pedagógica requer antes de tudo atitude e coragem para romper dogmas e paradigmas. Pois, essa mudança de prática está centrada no aluno, ele é foco, seja qual for a ferramenta usada pelo professor no estímulo à aprendizagem.

Para o sucesso desse processo evidencia-se também a preparação dos educadores para o uso dos novos recursos de aprendizagem e a conscientização de que a consolidação de um novo modelo de escola voltada para a inovação pedagógica não depende unicamente da utilização das tecnologias, mas da realização de práticas de ensino e situações de aprendizagem significativas. Referendado pelo caráter de mudança e transformação crítica, Carlos Nogueira Fino destaca que:

A inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais. É certo que há fatores que encorajam, fundamentam ou suportam mudanças, mas a inovação, ainda que se possa apoiar nesses fatores, não é neles que reside, ainda que possa ser encontrada na maneira como são utilizados. Se quisermos colocar a questão em termos de ruptura, no sentido de Khun (1962) atribui à ruptura paradigmática, a inovação pedagógica pressupõe um salto, uma descontinuidade [...]. E consiste na criação de contextos de aprendizagem, incomuns relativamente aos que são habituais, nas escolas, como alternativa à insistência nos contextos de ensino. (FINO, 2008, p.01).

De acordo com as concepções em torno do contexto em que se insere a necessidade de inovar em educação, percebe-se o lugar desse setor na evolução histórica das transformações. Mais do que provocar mudanças sociais, o sistema educacional sempre foi convidado a se adequar para o atendimento das exigências do desenvolvimento social, político e econômico. Pois, podem ser suscitadas pela absorção de pressões internas à escola e por pressões externas provenientes de processos de transformação também social, política e econômica.

Entretanto, o conceito de experiências inovadoras em educação representa uma referência de processos de transformações que impactam nos macros sistemas a partir das práticas desenvolvidas nos microssistemas, ou seja, as inovações

referenciam as transformações que podem impactar sistemas educacionais e escolares a partir da sala de aula.

Sobre os desafios reservados à educação frente às mudanças sociais ocasionadas, principalmente, pela era industrial, Alvin Toffler (1973) já relatava como o ambiente educacional deveria se portar.

O homem industrial foi modelado maquinalmente pelas escolas, a fim de ocupar uma posição comparativamente permanente dentro da ordem econômica e social. A educação superindustrial deve preparar as pessoas para atuarem em organizações temporárias – as ad-horacracias do amanhã. (TOFFLER, 1973, p.340).

Tudo isso representa as possibilidades de organização do sistema educacional, das escolas, ou da própria sala de aula, no enfrentamento das mudanças que poderiam se instalar a partir da realidade social exigida pela pós-modernidade. Há compreensões de que a inovação é um instrumento de resposta a um contexto evolutivo, como é o caso da sociedade em mudanças aceleradas. E sobre essas mudanças Toffler salienta que:

[...] exercem uma significativa pressão sobre a escola, sistema educativo e mundo de trabalho [...] exigindo a sua transformação para uma melhor resposta às necessidades da nova era. A valorização dos recursos humanos e elevação do seu nível geral de qualidade requerem o prolongamento da educação e formação ao longo da vida e a articulação dos sistemas e educação e formação, de forma a evitar que ocorram novas fraturas sociais e situações de exclusão entre os cidadãos. A pressão para a mudança origina novas concepções de educação e formação, agora necessárias ao longo da vida e não circunscritas a um período determinado, e altera o conceito de escola, uma organização dinâmica, portadora de sentido e não um espaço físico, despersonalizado e tutelado à distância pelo poder central. Surge também uma outra visão da profissão docente que encara o professor como um profissional capaz de refletir sobre as suas práticas, de as questionar criticamente e de, conseqüentemente, as mudar, questionando-se a concepção tradicional que o vê como técnico que aplica teorias e princípios que outros conceberam. (TOFFLER, 2000, p.32).

Na compreensão de Fino e Sousa (2005) sobre o conceito de inovação ao situa-se em relação à necessidade emergente da escola para atender às novas exigências que lhes são colocadas frente do desenvolvimento social, político e econômico que as tecnologias da comunicação e informação lhe impõem, cabe destacar que:

Partindo-se da análise crítica da escola, enquanto produto da modernidade, e perante o fosso, cada vez mais acentuado, entre ela e a sociedade, como um todo, há que se questionar o defasamento do sistema educativo nomeadamente escolar relativamente às novas exigências que lhes são colocadas. (SOUSA e FINO, 2005, p.5).

Compreender que inovar na escola não significa buscar soluções paliativas e considerar que a inovação como uma ruptura paradigmática e ação assumida pelos professores sugere um olhar para a escola imaginando outra, bem diferente sem serem tolhidos pela força de uma escola ou qualquer outra instituição idealizada no passado.

Nessa perspectiva, a inovação rompe com o paradigma tradicional. Ela pressupõe, segundo Fino (2008), [...] uma descontinuidade relativamente ao velho e onipresente paradigma fabril [...] e acontece localmente [...] no espaço físico ou virtual, onde se movem aprendizes e professores, funcionando estes, deliberadamente, como agentes de mudança.

Nesse contexto, o modelo fabril citado por Fino está relacionado ao período industrial em que nele a escola fora desenhada segundo o modelo literal das fábricas. Toffler descreve que a escola no período industrial tornou-se um espelho antecipatório, uma introdução perfeita à sociedade industrial. Segundo ele, as características mais criticadas, em relação à escola, prendem-se a regimentação e falta de individualização, os rígidos sistemas de locação, agrupamento, graduação e escalas de valorização de notas, o papel autoritário do professor é o mesmo que produziu a educação em massa do industrialismo. Dessa forma, entende-se que a inovação pedagógica vai de encontro ao desenho de práticas pedagógicas consubstanciadas no modelo fabril da escola organizada para atender aos interesses da sociedade industrial.

Pelo exposto, o autor referido anteriormente se posiciona através de algumas reflexões importantes sobre aquela inovação quando se coloca em termos de mudanças e transformações da escola e de seus pressupostos fabris “[...] no espaço onde se movimentam aprendizes concretos, assessorados por professores que estão empenhados em garantir o máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino” (PAPERT *apud* FINO, 2010, p.05).

Essas mudanças a que se refere Fino (2008) implicam em um processo de transformação interna, não induzida de fora, e que provocam reflexão, criatividade, senso crítico e autocrítica. E, que envolvem, sobretudo, a cultura local e as práticas, não como imposição, mas como uma opção individual e local. Assim, Fino salienta em

seus trabalhos que essa heterodoxia que envolve a inovação assume uma deliberada intenção diante do inesperado.

Inovação pedagógica como ruptura de natureza cultural, se tivermos como fundo as culturas escolares tradicionais. E abertura para a emergência de culturas novas, provavelmente estranhas aos olhares conformados com a tradição. Para olhos assim, viciados pelas rotinas e escolares tradicionais, é evidente que resulta complicado definir consensual. No entanto, o caminho da inovação raramente passa pelo consenso ou pelo senso comum, mas por saltos premeditados e absolutamente assumidos em direção ao muitas vezes inesperado. Aliás, se a inovação não fosse heterodoxa, não era inovação. [...] ainda, que a inovação envolve obrigatoriamente as práticas. Portanto, a inovação pedagógica não deve ser procurada nas reformas do ensino, ou nas alterações curriculares ou programáticas, ainda que ambas, reformas e alterações, possam facilitar, ou mesmo sugerir mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas. (FINO, 2008, p.2).

No entanto, as transformações que se desenvolvem em sala de aula e pensadas pelos educadores para os educandos podem ser entendidas como inovação pedagógica, logo, de acordo com Fino, essa transformação passa ainda pela mudança de atitude do professor que se conecta mais aos processos de aprendizagem dos estudantes. O sentido de inovação pedagógica em sala de aula, no aspecto micro do sistema, será considerado apenas se as situações educativas forem modificadas para que se transformem também as pessoas que nela estão envolvidas (os aprendizes e os educadores).

Logo, a transição paradigmática é um ambiente de incerteza, de complexidade e de caos, que se repercute nas estruturas e nas práticas sociais, nas instituições e nas ideologias, nas representações sociais e nas inteligibilidades e nas relações. Neste sentido e com referência ao cenário de transição Sousa (2007) salienta que, “existe uma consciência crescente de descontinuidade, da não linearidade, da diferença, da necessidade do diálogo, da polifonia da incerteza, da dúvida, da insegurança, do acaso, do desvio e da desordem”.

2 UMA RECONSTRUÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO: MOVA-BRASIL

Movido pelo propósito de reconstrução humana e social através da aprendizagem, o programa de alfabetização MOVA-BRASIL passa a transmitir aos sujeitos envolvidos em seu processo de desenvolvimento (educadores e educandos) a perspectiva de auto mudança para cidadãos conhecedores e transformadores de sua realidade, antes “inertes” sociais.

Essa visão prospectiva de alfabetização leva em consideração numerosas lições de construção conjunta do conhecimento que engloba todo processo de aprendizagem, formal ou informal onde pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas habilidades, compartilham saberes, enriquecem seus conhecimentos e aperfeiçoam suas qualificações técnicas profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade.

A tomada de conscientização da aprendizagem e do papel social dos reeducandos defendida pelo programa MOVA-BRASIL reafirma a postura do educador Paulo Freire quanto à importância da “politização” dos alfabetizandos no seu método de trabalho.

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e / ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. Neutra, “indiferente” a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades. (FREIRE, 2013, p.96).

É nesse movimento constata de reflexão e tomada de consciência da inconclusão do ser humano e da realidade existencial através da aprendizagem que o MOVA-BRASIL se firma e conduz seu método pedagógico. Apoiando-se nessa forma de encarar o aluno-formando. Nessa lógica, e de acordo com Jesus Maria Sousa, esse processo teve também muito a ver com o sujeito estruturante de Jean Piaget (1896-1980), para quem o sujeito representaria um sistema aberto, ativo e autor regulador na construção do seu desenvolvimento.

Esta posição teórica parece-nos igualmente portadora de uma mensagem de valorização da condição humana, daí que a quiséssemos estudar tendo como objetivo não só a construção consciente de um perfil pessoal do futuro professor, como a reflexão sobre as implicações a extrair do nível dos organizadores da prática da formação. (SOUSA, 2001, p.169).

Entretanto, essa troca de saberes entre os agentes envolvidos no processo de alfabetização nortearão as características desta prática pedagógica de diferenciação, mudanças, transformações, socialização, inclusão e politização denominada MOVA-BRASIL.

2.1 MOVA-BRASIL: idealização, implantação e desenvolvimento

A ousadia e a decisão de alfabetizar uma parcela da população jovem, adulta e idosa através de uma metodologia desafiadora nos aspectos pedagógicos fundamentou-se nos princípios filosóficos, sociais e pedagógicos do educador Paulo Freire, tendo como concepção orientadora a educação popular com o objetivo de promover um amplo movimento de alfabetização.

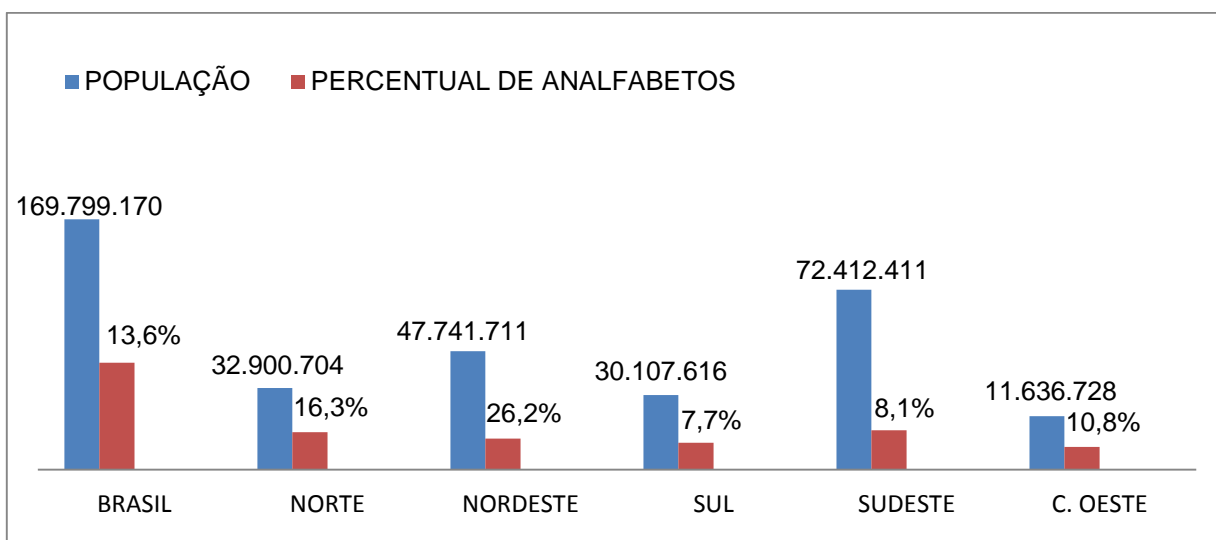
As primeiras ideias do programa de alfabetização MOVA-BRASIL foram dialogadas no Fórum Social Brasileiro de Educação em 2003, a partir de um estudo sobre as necessidades emergenciais no aspecto educacional do Brasil. Daí, no ano seguinte, essas ideias foram concretizadas seguindo a tradição freiriana. Logo, o programa passa a agregar diferentes iniciativas sociais e culturais a partir de sua metodologia diferenciada e transformadora junto às instituições, organizações e movimentos onde atua.

Mas, para chegar a sua efetivação o MOVA-BRASIL seguiu o resultado de uma minuciosa pesquisa realizada em 2003 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre a situação da educação no país, naquele período, particularmente sobre o analfabetismo. Os dados revelaram que a região com maior índice de analfabetos no Brasil era o Nordeste com 26,2 % de seus habitantes a partir de quinze anos de idade. E, é justamente na região Nordeste onde se situa o Estado de Pernambuco e consequentemente o Presídio de Igarassu (PIG), local foco de pesquisa deste trabalho.

Sobre a pesquisa e de acordo com o IBGE, é considerada analfabeta a pessoa que declara não saber ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece ou aquela que aprendeu a ler e escrever, mas esqueceu, e a que só assina o próprio nome é, também, considerada analfabeta.

Nesse sentido, o gráfico a seguir serve de subsídio para melhor compreender essa desumana desigualdade de escolaridade em que se encontravam milhões de brasileiros em 2003, na sexta economia do mundo.

GRÁFICO 1: Total da população brasileira a partir de 15 anos, seguido do percentual de analfabetos e o comparativo com as cinco regiões do país, referentes a 2003.



FONTE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de dezembro de 2003.

Logo, a partir da análise dessas evidências, conclui-se que os altos índices de analfabetismo apresentados apontam a necessidade de oferecer uma educação de qualidade a essa parcela da população que teve esse direito fundamental negado quando ainda era criança. Dentre os fatores que contribuíram para as pessoas não terem sido alfabetizadas podemos destacar; a sua condição social e o tipo de educação oferecido em nossas escolas municipais e estaduais, e nos programas de alfabetização de jovens, adultos e idosos de dimensão nacional. Ainda hoje, o direito à educação de qualidade tem sido violado, deixando milhões de pessoas à margem da sociedade.

Toda essa constatação deu impulso à concretização do programa de alfabetização MOVA-BRASIL no ano seguinte (2004). Porém, um trabalho de alfabetização

diferenciado, estimulante e inovador na sua metodologia, aplicabilidade e, sobretudo, no seu processo de aprendizagem. Daí então, foram implantadas nas áreas detectadas com maior índice de analfabetismo um programa de aprendizagem que levava a essas comunidades os meios necessários para a construção conjunta do conhecimento contextualizada com a realidade, experiências, expectativas e vivências de cada grupo e seus indivíduos.

Entre os objetivos do programa de alfabetização MOVA-BRASIL instituídos desde a sua idealização que se enquadram na perspectiva da inovação pedagógica amplamente estudada nesta dissertação de mestrado destacam-se:

- Contribuir para a redução do analfabetismo no Brasil, através de metodologia educacional transformadora e desvincilhada de práticas tradicionais;
- Oferecer qualidade de ensino estimulante em sua prática e que atenda às necessidades das comunidades desprovidas de educação;
- Considerar o conhecimento como resultado de uma prática de construção coletiva e não imposta, com a valorização dos diversos saberes;
- Formar educadores e equipes pedagógicas com o intuito de mudança e renovação em suas práticas pedagógicas;
- Aplicar práticas inovadoras e renovadas de aprendizagem e que sejam adequadas a realidade de cada grupo e indivíduo participante;
- Valorizar sempre o conhecimento e a cultura de cada membro da comunidade como forma de estimular a participação e a renovação das práticas docentes.

2.2 Áreas de atuação e estruturação do MOVA-BRASIL

Vale a pena esclarecer a concepção de espaço educacional como forma de contextualizar e marcar algumas especificidades do programa MOVA-BRASIL, enquanto modelo de alfabetização. Tendo em vista a necessidade de se redimensionar o conceito de escola voltada para uma pequena minoria, passando de um local onde se ensina e aprende de forma sistemática, e por meio de exercícios, para entendê-la como um espaço de construção coletiva de conhecimentos de forma sistemática e local de cruzamento de culturas existentes nas próprias comunidades.

O programa MOVA-BRASIL é uma demonstração clara desse novo tipo de espaço educacional que está mais próximo do educando, tanto do ponto de vista físico, uma vez que as salas de aula funcionam em espaços comunitários, quanto do ponto de vista da concepção da educação e dos procedimentos metodológicos, uma vez que a realidade do educando integra os próprios conceitos e conteúdos a serem desenvolvidos em cada local. A esse assunto destacaremos no próximo capítulo com mais propriedade como proposta curricular.

Com as mudanças sociais imprimindo maior dinamismo e flexibilidade à própria sociedade, a formação de pessoas abertas ao novo, ao inusitado passou a ser, em determinados casos, condição de sobrevivência e marca uma transformação na educação, alterando, inclusive, sua identidade como ponto físico de referência. Para realizar a formação desses homens é necessário um novo saber pedagógico, mais experimental, mais empírico, mais problemático e aberto à própria evolução. Tal saber é marcado pela passagem da pedagogia às ciências da educação nas suas dimensões pedagógicas e estruturais também.

A formação das pessoas nos espaços educacionais agora possui novos paradigmas, passando da filosofia à ciência. Da ênfase na reflexão passa-se a ação como foco. O que mais importa são a técnica e a abertura para o novo nas diversas atividades humanas, e a educação tem um papel fundamental nessa nova estrutura social e física de espaço educacional. E, com respeito ao “local da informação” Fino destaca que:

Nos nossos dias, há muito que sabemos que a escola já deixou de ser o *locus* da informação (a que alguns chamam, ingenuamente, conhecimento, desconhecendo que o conhecimento é uma construção do aprendiz e não é uma substância independente e descontextualizada, que se pode transacionar). Hoje em dia, a informação disponível não cabe em nenhuma biblioteca, nem na mente de nenhum professor, por muito sábio que seja. Além disso, ninguém precisa recorrer à escola para ter acesso às fontes da informação, a maioria das quais tornadas acessíveis a partir das nossas próprias casas, por causa do desenvolvimento tecnológico. Hoje, como sempre, apesar deste modelo de escola que nos acompanha desde os inícios de século XIX e está à beira de esgotar o prazo de validade, o mundo é o *locus* da informação, e a vida, incluindo obrigatoriamente a interação social, é um projeto de adaptação permanente [...]. No entanto, a verdade é que, embora aparentemente hegemônica, a escola tradicional não esgota o leque, nem dos locais, nem dos motivos, que desembocam na pedagogia. As práticas pedagógicas ocorrem onde se reúnem pessoas, das quais algumas têm o propósito de aprender alguma coisa e, outras o propósito de facilitar ou mediar nessa aprendizagem. Ou quando todas têm o mesmíssimo propósito de aprender alguma coisa em conjunto. (FINO, 2001, p.3).

Nessa mudança de paradigma da pedagogia, o programa de alfabetização MOVA-BRASIL resolveu instalar seus trabalhos não em espaços tradicionais de ensino, mas em ambientes peculiares que retratassem a realidade, a cultura e as origens de cada grupo e seus membros.

Quanto a sua estruturação, cada edição do MOVA-BRASIL tem duração de dez meses. Os Estados onde ocorre o programa é considerado um “Polo” de atuação do MOVA-BRASIL. Em cada Estado ou Polo são pesquisadas comunidades carentes ainda com elevados índices de analfabetismo que passarão a constituir um “Núcleo” do Polo. Cada Polo (Estado) possuirá doze Núcleos (comunidades carentes) e cada Núcleo, por sua vez, deverá ter quinze turmas. Cada uma dessas turmas com vinte educandos, como demonstram os quadros a seguir:

QUADRO 1: Composição geral do MOVA-BRASIL.

MÓVA-BRASIL	
1 POLO (Estado) = 12 NÚCLEOS (Comunidades Carentes)	
CADA NÚCLEO (Comunidade Carente) = 15 TURMAS	
CADA TURMA = 20 EDUCANDOS	

FONTE: Instituto MOVA-BRASIL de março de 2010.

QUADRO 2: Estrutura do MOVA-BRASIL por Estado.

MÓVA-BRASIL			
1 POLO (Estado)	12 NÚCLEOS (Comunidades Carentes)	180 TURMAS	3.600 EDUCANDOS

FONTE: Instituto MOVA-BRASIL de março de 2010.

No ano de sua efetivação (2004) o programa de alfabetização MOVA-BRASIL começou com cinco Estados (Polos) participantes, centrando suas atividades em uma das regiões com maior índice de analfabetismo do país: a região Nordeste. E, apesar de a região Sudeste apresentar um número de pessoas não alfabetizadas menor do que nas regiões Norte e Nordeste, alguns locais dessa região concentram grande número de pessoas analfabetas e pobres, e por isso ela também foi escolhida.

Três anos depois (2007), na sua quarta edição, o programa agrega mais dois Estados (Polos). E no ano seguinte (2008) o Estado de Pernambuco passa a fazer parte da quinta edição do MOVA-BRASIL juntamente com a Paraíba, somando-se, assim, dez Estados que permanecem na sua configuração atual. O quadro a seguir revela a participação dos dez Estados brasileiros ao longo das dez edições do programa de alfabetização:

QUADRO 3: Participação dos Estados nas edições do MOVA-BRASIL.

EDIÇÕES	PERÍODO	ABRANGÊNCIA
1ª Edição	Janeiro a outubro de 2004	BA, CE, RJ, RN e SP.
2ª Edição	Março a novembro de 2005	BA, CE, RJ, RN, SE e SP.
3ª Edição	Janeiro a outubro de 2006	BA, CE, RJ, RN, SE e SP.
4ª Edição	Março a novembro de 2007	AL, BA, CE, RJ, RN, SE e SP.
5ª Edição	Março a dezembro de 2008	AL, AM, BA, CE, MG, PE , PB, RJ, RN, e SE.
6ª Edição	Março a dezembro de 2009	AL, AM, BA, CE, MG, PE , PB, RJ, RN, e SE.
7ª Edição	Março a novembro de 2010	AL, AM, BA, CE, MG, PE , PB, RJ, RN, e SE.
8ª Edição	Março a dezembro de 2011	AL, AM, BA, CE, MG, PE , PB, RJ, RN, e SE.
9ª Edição	Março a novembro de 2012	AL, AM, BA, CE, MG, PE , PB, RJ, RN, e SE.
10ª Edição	Março a dezembro de 2013	AL, AM, BA, CE, MG, PE , PB, RJ, RN, e SE.

FONTE: Instituto MOVA-BRASIL de outubro de 2013.

Da observação do quadro anterior verifica-se, ainda, a maior participação de Estados do Nordeste devido às proporções do analfabetismo entre a sua população. Identificadas as áreas de maior necessidade de educação, segue-se a distribuição por comunidades carentes (Núcleos), onde o MOVA-BRASIL procura priorizar aquelas que apresentam maiores parcelas da sua população analfabeta e com dificuldade ou sem acesso a locais de aprendizagem, como:

- Comunidades indígenas;
- Comunidades quilombolas;
- Comunidades agrárias;
- Grupos de cooperativa sustentável;
- Comunidades canavieiras;
- Grupos de assentamento rural;
- Populações de trabalhadores sem-terra;

- Populações ribeirinhas;
- Associação de moradores de favelas;
- Menores sob medida socioeducativa;
- População carcerária.

2.3 MOVA-BRASIL nas unidades prisionais: um novo caminho

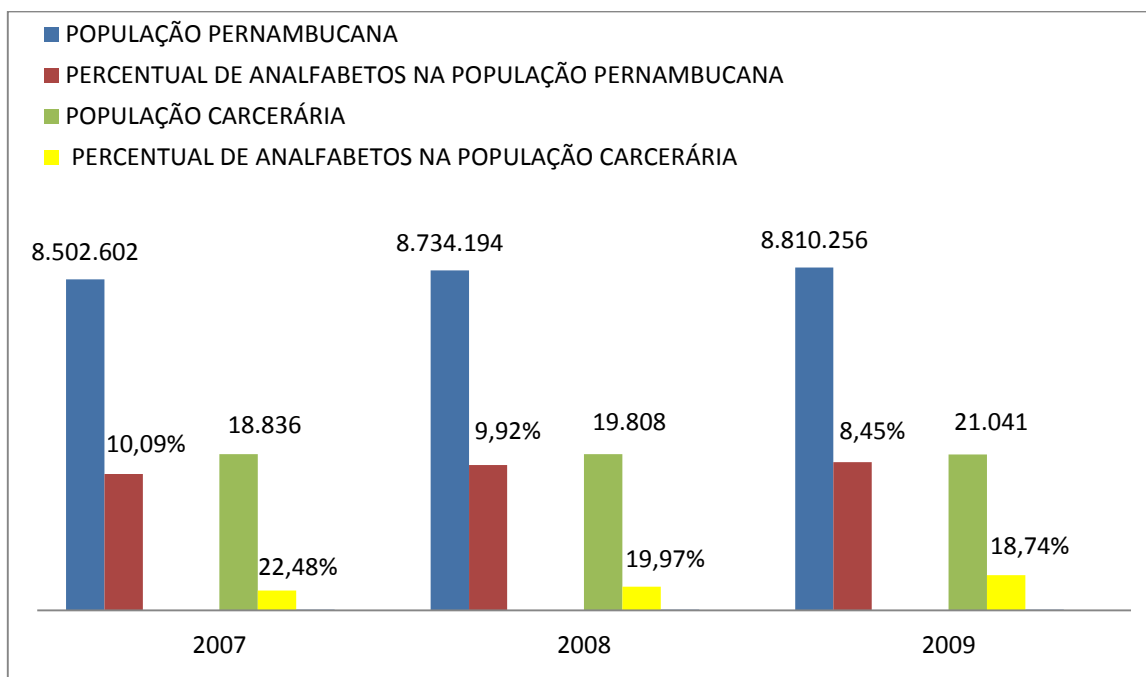
Atendendo às demandas dos índices de analfabetismo no Nordeste, percebidas através de pesquisas periódicas do IBGE, o programa de alfabetização MOVA-BRASIL chega a Pernambuco em 2008. Nos dois primeiros anos, instala-se apenas em comunidades agrárias e associações de moradores de favelas. Depois de tomar notoriedade no Estado pela qualidade e adesão dos trabalhos realizados e pelos resultados obtidos, o programa passou a ser disputado entre as organizações.

Dando continuidade às pesquisas regulares sobre analfabetismo nos dez Estados participantes do MOVA-BRASIL, constatou-se que, em Pernambuco, justamente em determinadas comunidades onde havia ocorrido uma edição do programa de alfabetização os números de analfabetos persistiam em aumentar.

Logo, através do censo (dados estatísticos de uma população realizados por residência) concluiu-se que esse acréscimo de novos analfabetos nos Núcleos (comunidades carentes) devia-se justamente as pessoas que haviam cumprido pena judicial em alguma unidade prisional e retornavam às suas residências.

A partir daí, avançaram as pesquisas no meio carcerário pernambucano, onde descobriram números alarmantes de sua população na época (2009). Do total de 21.041 presos, 3.943 eram analfabetos e apenas 3.500 cursavam algum módulo de ensino, representando 6,01% dessa população em sala de aula, como apresenta o gráfico a seguir:

GRÁFICO 2: Total da população pernambucana seguido do percentual de analfabetos e o comparativo com a população carcerária do Estado entre 2007 e 2009.



FONTE: Departamento Penitenciário Nacional (Depen) do Ministério da Justiça (MJ) de dezembro de 2009.

Dessa forma, surgiu a necessidade de estudar a oferta de ensino nas unidades prisionais de Pernambuco. A partir daí, descobriu-se a precariedade, a ineficiência e as péssimas condições onde ocorriam tímidas turmas de alfabetização, ainda com métodos retrógrados e ultrapassados que em nada condiziam com as necessidades e os anseios daquele público. Pois, ali, conviviam estruturas, práticas e representações do anterior paradigma, até então persistentes, apesar de desajustadas com a realidade emergente, mesmo para aquele grupo privado “provisoriamente” da liberdade.

Quanto ao currículo, eram evidentes os traços de concepção estática, acadêmica e formal; currículo cumulativo, enciclopédico, excessivamente especializado e uniforme que não apresentavam chances de mudança, apenas de continuidade. Via-se, naquele ambiente, a necessidade latente de se exercer uma pressão constante para a mudança, a transformação e as inovações no âmbito pedagógico que certamente refletiriam no aspecto social.

Logo, a persistência pela permanência de práticas tradicionais causaria turbulência diante das inovações que procurariam responder às novas necessidades. Originando, dessa forma, tensões, resistências e dilemas que em certa medida perturbariam e obscureceriam o sentido da mudança, dificultando a gestão deste processo. Mas, como proceder a essa transição diante dos sujeitos envolvidos (educandos / presos e educadores) no ambiente de aprendizagem (prisão)? A esse respeito Sousa defende que:

Considerando a inteligência e a afetividade como capacidades de adaptação ao meio, o conhecimento não procederá nem da experiência única dos objetos, nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas nascerá de construções de estruturas novas. A partir do contato do organismo com o “meio”, através de invariantes funcionais, o indivíduo altera as suas estruturas cognitivas e o seu modo de adaptação, dando lugar à emergência de novidades cognitivas, seguindo uma ordem constante, integrativa sequencial. Foi essa emergência que caracterizou dos estádios – Lei da descontinuidade estrutural. (SOUSA, 2001, p.169).

Por tudo relatado, coube o desafio de implantar o programa de alfabetização MOVA-BRASIL em um mundo até então desconhecido onde só havia especulação: para o interior das muralhas das unidades prisionais de Pernambuco. Mesmo diante de forte resistência social, o programa assumiu o compromisso de alfabetizar aquela parcela que vivia a margem, excluída e rejeitada pela sociedade. Não levando em conta os motivos que os conduziram ali, o MOVA-BRASIL tinha o claro propósito de levar educação de qualidade, com metodologia renovada e que fosse capaz de transformar a forma de aprendizagem daqueles reeducandos.

Acrescentava-se a esse intuito a vontade de construir com esses novos educandos o conhecimento ou até reconstruir esse conhecimento através da reflexão de suas origens, práticas sócias, culturas, ações presentes, normatizações e perspectivas futuras independente da nomenclatura que pesa sobre eles: “presidiários”.

A esta pretensão de descontinuidade com práticas pedagógicas tradicionais remete o sentido da inovação pedagógica defendida por Fino:

Inovação pedagógica como ruptura de natureza cultural, se tivermos como fundo as culturas escolares tradicionais. E aberta para a emergência de culturas novas, provavelmente estranhas aos olhares conformados com a tradição. Para olhos assim, viciados pelas rotinas escolares tradicionais, é evidente que resulta complicado definir *inovação pedagógica*, e tornar a

definição consensual. No entanto, o caminho da inovação raramente passa pelo consenso ou pelo senso comum, mas por saltos premeditados e absolutamente assumidos em direção ao muitas vezes inesperado. Aliás, se a inovação não fosse heterodoxa, não era inovação. (FINO, 2001, p. 2).

Paralela a essa intenção de introduzir no cárcere uma nova concepção de prática pedagógica e aprendizagem via-se a oportunidade de reduzir o índice de analfabetismo da população prisional e consequentemente evitar que esses números se expandissem para além dos muros da prisão.

Então, dois anos depois de iniciado o MOVA-BRASIL em Pernambuco, foi formado um núcleo em unidades carcerárias da região metropolitana do Estado. Criava-se, assim, em 2010, o primeiro “Núcleo Prisional” da história do MOVA-BRASIL. Dos vinte estabelecimentos de ressocialização de Pernambuco, oito passaram a contar com turmas do MOVA-BRASIL em sua estrutura como mostra o quadro a seguir:

QUADRO 4: Turmas do MOVA-BRASIL em unidades prisionais de Pernambuco em 2010.

MÓVA-BRASIL (NÚCLEO PRISIONAL 2010)			
SIGLA	UNIDADE PRISIONAL	CIDADE	TURMAS
PJALLB	Presídio Juiz Antônio Luiz Lins de Barros	Recife	2
PAMFA	Presídio Asp. Marcelo Farias de Araújo	Recife	2
PFDB	Presídio Frei Damião de Bozzano	Recife	2
CPFR	Colônia Penal Feminina do Recife	Recife	2
PIG	Presídio de Igarassu	Igarassu	2
PAISJ	Penitenciária Agro Industrial São João	Ilha de Itamaracá	2
HCTP	Hospital de Custódia e Trat. Psiquiátrico	Ilha de Itamaracá	1
PPBC	Penitenciária Professor Barreto Campelo	Ilha de Itamaracá	2
TOTAL DE EDUCANDOS: 300			

FONTE: Instituto MOVA-BRASIL de julho de 2010.

Ao final da primeira edição do MOVA-BRASIL nas unidades prisionais atestou-se a importância deste programa principalmente pelo nível e qualidade de aprendizagem de um grupo social privado, em sua essência, de contato exterior com outras culturas, mas providos de um saber próprio e peculiar desenvolvido no mundo da ressocialização. Como consequência deste trabalho via-se nos reeducandos a mudança de comportamento e o interesse em buscar novos conhecimentos através

da educação, contribuindo, desta forma, para o processo de reinserção social dos apenados.

Nas edições seguintes (2011 e 2012) do programa de alfabetização MOVA-BRASIL foram criados mais dois “Núcleos Prisionais”, estendendo os trabalhos para unidades carcerárias do Agreste e Sertão do Estado. Estavam formados, assim, trinta turmas em instituições prisionais de Pernambuco como apresentam os quadros 05 e 06:

QUADRO 5: Turmas dos dois “Núcleos Prisionais” em instituições prisionais de Pernambuco em 2011.

MÓVA-BRASIL (NÚCLEOS PRISIONAIS I / II - 2011)			
SIGLA	UNIDADE PRISIONAL	CIDADE	TURMAS
PJALLB	Presídio Juiz Antônio Luiz Lins de Barros	Recife	3
PAMFA	Presídio Asp. Marcelo Farias de Araújo	Recife	2
PFDB	Presídio Frei Damião de Bozzano	Recife	3
CPFR	Colônia Penal Feminina do Recife	Recife	2
CPFAL	Colônia Penal Feminina de Abreu e Lima	Abreu e Lima	3
PIG	Presídio de Igarassu	Igarassu	2
PAISJ	Penitenciária Agro Industrial São João	Ilha de Itamaracá	2
HCTP	Hospital de Custódia e Trat. Psiquiátrico	Ilha de Itamaracá	1
PPBC	Penitenciária Professor Barreto Campelo	Ilha de Itamaracá	3
PVSA	Presídio de Vitória de Santo Antão	Vitória de St. Antão	3
PDEPG	Penitenciária Dr. Ênio Pessoa Guerra	Limoeiro	3
PJPS	Penitenciária Juiz Plácido de Souza	Caruaru	3
TOTAL DE EDUCANDOS: 600			

FONTE: Instituto MOVA-BRASIL de julho de 2011.

QUADRO 6: Turmas dos dois “Núcleos Prisionais” de Pernambuco em 2012.

MÓVA-BRASIL (NÚCLEOS PRISIONAIS I / II - 2012)			
SIGLA	UNIDADE PRISIONAL	CIDADE	TURMAS
PJALLB	Presídio Juiz Antônio Luiz Lins de Barros	Recife	3
PAMFA	Presídio Asp. Marcelo Farias de Araújo	Recife	2
PFDB	Presídio Frei Damião de Bozzano	Recife	2
CPFAL	Colônia Penal Feminina de Abreu e Lima	Abreu e Lima	2
PIG	Presídio de Igarassu	Igarassu	2
PAISJ	Penitenciária Agro Industrial São João	Ilha de Itamaracá	2

HCTP	Hospital de Custódia e Trat. Psiquiátrico	Ilha de Itamaracá	1
PPBC	Penitenciária Professor Barreto Campelo	Ilha de Itamaracá	2
PVSA	Presídio de Vitória de Santo Antão	Vitória de St. Antão	2
PDEPG	Penitenciária Dr. Ênio Pessoa Guerra	Limoeiro	2
PJPS	Penitenciária Juiz Plácido de Souza	Caruaru	2
PDAD	Presídio Desemb. Augusto Duque	Pesqueira	2
PABA	Presídio Advogado Brito Alves	Arcoverde	2
CPFB	Colônia Penal Feminina de Buíque	Buíque	2
CRA	Centro de Ressocialização do Agreste	Canhotinho	2
TOTAL DE EDUCANDOS: 600			

FONTE: Instituto MOVA-BRASIL de julho de 2012.

As expectativas se confirmaram e a população carcerária continuar a aderir àquela prática pedagógica que ultrapassava os limites dos conhecimentos formais repassados por meio do currículo convencional ao pregar que aprender a aprender é uma questão essencial para a assimilação dos conteúdos trabalhados a partir das vivências do cotidiano com autonomia de pensamento e produção.

Nesse contexto, e com resultados expressivos, onde a evasão era mínima ao se comparar com turmas de outras comunidades carentes (Núcleos), resolveu-se estender para o ano de 2013 mais um Núcleo. Ficando, desta forma, o sistema prisional de Pernambuco com três Núcleos, fazendo um total de quarenta e cinco turmas. Assim, novecentos reeducandos passam a fazer parte deste modelo de alfabetização onde o aprender exige muito mais do que a simples absorção de uma informação; envolve uma modificação, uma transformação no ser. O quadro a seguir relata bem a expansão em que resultou esse modelo de práticas pedagógicas nas unidades carcerárias e Pernambuco:

QUADRO 7: Unidades carcerárias de Pernambuco com turmas dos três “Núcleos Prisionais” em 2013.

MÓVA-BRASIL (NÚCLEOS PRISIONAIS I / II / III - 2013)			
SIGLA	UNIDADE PRISIONAL	CIDADE	TURMAS
PJALLB	Presídio Juiz Antônio Luiz Lins de Barros	Recife	3
PAMFA	Presídio Asp. Marcelo Farias de Araújo	Recife	2
PFDB	Presídio Frei Damião de Bozzano	Recife	3

CPFAL	Colônia Penal Feminina de Abreu e Lima	Abreu e Lima	3
COTEL	Centro de Observação e Triagem	Abreu e Lima	2
PIG*	Presídio de Igarassu	Igarassu	2
PAISJ	Penitenciária Agro Industrial São João	Ilha de Itamaracá	3
HCTP	Hospital de Custódia e Trat. Psiquiátrico	Ilha de Itamaracá	1
PPBC	Penitenciária Professor Barreto Campelo	Ilha de Itamaracá	3
PVSA	Presídio de Vitória de Santo Antão	Vitória de St. Antão	3
PDEPG	Penitenciária Dr. Ênio Pessoa Guerra	Limoeiro	2
CPB	Cadeia Pública de Bezerros	Bezerros	2
PJPS	Penitenciária Juiz Plácido de Souza	Caruaru	3
PDAD	Presídio Desemb. Augusto Duque	Pesqueira	2
PABA	Presídio Advogado Brito Alves	Arcoverde	3
CPFB	Colônia Penal Feminina de Buíque	Buíque	2
CRA	Centro de Ressocialização do Agreste	Canhotinho	3
PSAL	Presídio de Salgueiro	Salgueiro	3
TOTAL DE EDUCANDOS: 900			

FONTE: Instituto MOVA-BRASIL de julho de 2013.

* Local e turmas fontes da pesquisa etnográfica desta dissertação.

Como único Estado com turmas do programa de alfabetização MOVA-BRASIL, Pernambuco ganhou destaque entre os outros Estados participantes pela coragem de aceitar o desafio de incluir e investir em educação para um público sem perspectiva de retorno social, político e econômico. Mas, que respondia bem às propostas da metodologia de renovação e estruturação do MOVA-BRASIL com práticas pedagógicas de mudanças e inovação na sua forma de construção e compartilhamento dos conhecimentos.

Logo, nesta configuração da décima edição do programa de alfabetização nas unidades prisionais do Estado, temos como referência duas turmas de alfabetizandos no Presídio de Igarassu (Região Metropolitana de Pernambuco), utilizadas como foco de pesquisa e estudo etnográfico no aspecto da inovação pedagógica, amplamente descritas e discutidas nesta dissertação de mestrado.

2.4 MOVA-BRASIL como fundamento social, político e educacional

Fundamentado em estudos antropológicos, o programa de alfabetização prisional MOVA-BRASIL entende o ser humano como “ser de relação” caracterizada pela sua “incompletude” e pela sua condição de “sujeito histórico”. Nesse sentido, refletir sobre educação é refletir sobre o ser humano; educar é promover a capacidade de interpretar o mundo e agir para transformá-lo. Essas reflexões que levam educador e educandos à leitura do mundo como passo fundamental de seu método e de sua própria práxis estão ligados à concepção de ser humano e de educação subjacente à prática educativa.

Então, a leitura do mundo ou da realidade passa pela análise da prática social e a esse respeito Paulo Freire defende que:

O aprendizado da leitura e da escrita, associado ao necessário desenvolvimento da expressividade, se faz com o exercício de um método dinâmico, com o qual educandos e educadores buscam compreender em termos críticos, a prática social. O aprendizado da leitura e da escrita envolve o aprendizado da “leitura” da realidade através da análise correta da prática social [...]. Na pós-alfabetização, a leitura da realidade social continua, de forma aprofundada, já agora, porém, associada a um saber fazer especializado, de natureza técnica, a que se junta um maior domínio da linguagem, um conhecimento mais agudo da organização social e política da história. (FREIRE, 1997, p. 110).

No trabalho educacional desenvolvido pelo programa MOVA-BRASIL toda práxi pedagógica como uma educação fundamentada em um ato político e social, onde se entende que essa educação jamais é neutra, porque, necessariamente, contém uma intencionalidade. Essa busca permanente apoia-se no propósito de emancipação do educando, na qual todo trabalho pedagógico (conteúdo, metodologia, forma de avaliar, forma de se relacionar com os alunos, forma de preparar o espaço etc.) cuida para que essa ação educacional, social e política não contribuam para silenciar, para “naturalizar” a opressão, para formar sujeitos passivos, submissos, resignados diante das adversidades.

No entanto, o trabalho deve contribuir para formar um educando crítico, propositivo, criativo, participativo, capaz de interpretar o mundo e seu “estar sendo” nesse mundo; um educando que assume seu papel de sujeito na história.

Desse modo, o programa de alfabetização prisional revela em suas práxis que o conhecimento tem uma função social, cultural e histórica. As reflexões e práticas pedagógicas devem contribuir para entender o contexto em que vivemos os sujeitos envolvidos nesse processo e

criar condições de agir sobre sua realidade. Nesse processo educativo, prega-se o diálogo com os vários sujeitos e espaços de formação. Pois, considera diferentes processos de aprendizado, de socialização e cultura que influenciam a construção da visão de mundo dos participantes do processo educacional.

Logo, o modo como as realidades extra sala de aula interferem no processo de aprendizagem dos educandos: por exemplo, como se alfabetiza numa comunidade que vive a margem da sociedade e que valoriza a linguagem oral. Vincular os saberes sociais, promover interação entre a cultura escolar e a cultura dos educandos, reconhecer e valorizar a socialização na escola e a socialização em outros espaços, mesmo que através do diálogo e da descrição, como a rua, a casa, a igreja, o terreiro, o clube, etc. Cada uma dessas instâncias formadoras deve se integrar ao processo de educação. Assim, os tempos e espaços onde se constituem os educandos enquanto seres humanos, onde constroem convívios de desenvolvimento de saberes, valores, cultura, conhecimentos, representações da natureza, da sociedade, de si mesmos e integrá-los ao espaço educacional. O conhecimento deve contribuir para promover a capacidade de ler criticamente a realidade e de agir para transformá-la, impregnando de sentido a vida cotidiana.

Nesse contexto, o educador deve ter clareza e revelar em sua prática que "não há docência sem decência". O educador revela em sua prática pedagógica a compreensão de que "quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender". Desse modo, se constrói a prática de valorização social, política e histórica de resgate da realidade existencial que envolve cada um dos educandos. Nessa promoção do diálogo entre o saber informal e o saber formal, reconhece-se o educando como partícipe do processo de construção do conhecimento e adquire-se a clareza de que onde e quando se aprende também se ensina.

O educador corporifica as palavras pelo exemplo de práticas sociais, desapegando-se de práticas negadoras do seu discurso ao entender quão importante é a educação pelo exemplo. Ele deve testemunhar e vivenciar o discurso que profere. Deve, portanto, na educação cidadã que realiza, vivenciar a cidadania, a democracia, a autonomia, a participação, a pesquisa, a leitura, o diálogo, a criatividade e as práticas sustentáveis em seus encontros de formação, seja nos espaços formais, seja nos espaços não formais.

A razão, por ela mesma, não mobiliza o desejo, a curiosidade, a vontade de aprender, a construção do sentido da vida. É preciso fazer uso das diferentes linguagens artístico-culturais

no processo educativo para potencializar as diferentes formas de manifestação humana em favor da educação transformadora e da construção de inéditos saberes e conhecimentos. Nessa tentativa de aproximação com contextos, resgates e valores sociais e políticos da história o educador busca ampliar seu próprio repertório cultural e testemunha junto aos seus educandos que aprendemos e ensinamos com nosso corpo inteiro, com todas as nossas potencialidades e em conformidade a realidade local e globalizada.

Partindo da ética como princípio da pedagogia estimulada no programa de alfabetização prisional MOVA-BRASIL, a prática de ensinar e aprender é uma prática política, ideológica, pedagógica e estética. Nesse processo a comunicação com o espaço exterior se faz fundamental na construção de saberes individuais e coletivos. O resgate dos aspectos sociais, culturais e políticos que envolvem o cotidiano dos sujeitos em seu processo de aprendizagem revelam de grande valia nessa leitura e releitura da realidade.

A educação emancipadora pressupõe interrogar, questionar, duvidar, explicar e nomear a realidade social, humana e política onde se vive para transformá-la. Ela contribui para tornar visível o que o olhar padronizador e anestesiado oculta, mas, para isso, é preciso que o educador e os educandos desenvolvam o "pensar crítico". Pesquisando, buscando compreensões mais aprofundadas das práticas e reflexões, e, compreendendo mais profundamente as relações e contextos sociais, preparando-nos melhor para ser sujeito de mudanças. A educação emancipadora nega a resignação; recupera a confiança e a utopia. Educar como prática da liberdade social, política e humana é manter vivo o posto de "guardião da utopia", da dúvida, da incerteza e da possibilidade. Nesse contexto educacional defendido pelo programa de alfabetização prisional MOVA-BRASIL, não cabe o comodismo, o copiar permanente, a anestesia, a indiferença, a mesmice, a repetição mecânica, o funcionamento no "piloto automático". É preciso buscar, indagar, pesquisar caminhos possíveis para a construção do mundo social e político com o qual se deseja.

Diante da importância e da fundamentação em contextos sociais e políticos, revela-se na práxis pedagógica da alfabetização prisional um planejamento e a uma avaliação de dialogicidade. Onde o educador planeja e avalia para aprender. O planejamento e a avaliação são formas e oportunidades fecundas para os sujeitos do processo educativo organizarem e olharem para sua prática sociais, enquanto membros de comunidades, resgatarem as experiências acumuladas, observarem os seus contextos atuais, pensarem o futuro, compartilhar os acertos e limites da sua caminhada no processo de ensino e aprendizagem. Assim, constroem

as condições de repensar as próprias práticas de relações e realizarem melhor suas atividades de reconstrução do saber.

Na prática do planejamento e da avaliação dialógica, educador e educandos participam como sujeitos ativos do processo de aprendizagem. Por isso, estes são processuais, contínuos e formativos, na qual o planejar e avaliar dialogicamente são práxis fundamentais de análise e aprendizado do ser educador- educando em participantes ativos do meio social, político e histórico que compõem.

Ainda no contexto de fundamentação política, social e humana da educação, o programa MOVA-BRASIL, revela em sua práxis o uso das tecnologias na perspectiva emancipadora. Reconhece e valoriza as tecnologias para e pela educação transformadora. Por meio delas, promove a construção coletiva e livre do conhecimento; estimula a comunicação democrática, a inclusão digital, a construção e fortalecimento de relações sociais, a proximidade, que interliga o local com o global, que reconhece as estruturas locais e globais que oprimem.

Mas, também reconhece a existência daquelas que libertam através da educação em diversos espaços e das mais variadas formas possíveis, resistem ao imobilismo e à desesperança. O educador faz uso das tecnologias emancipatórias, fortalecendo os caminhos alternativos àqueles que aprisionam e limitam o acesso a poucos. É preciso que haja coerência entre o fazer pedagógico e a tecnologia utilizada. Não possível fazer uso de novas e modernas tecnologias da educação com velhas práticas pedagógicas. Tão inovadores e atuais quanto os equipamentos e softwares devem ser o conteúdo e os procedimentos metodológicos de sua prática pedagógica. Assim, a tecnologia inovadora está a serviço de um fazer pedagógico libertador.

Nesse percurso metodológico o programa de educação prisional revela em sua práxis a promoção da cultura, da justiça, das relações sociais, do conhecimento politizador e da sustentabilidade. Prevendo, dessa forma, princípios de convivência com os outros membros da sociedade e com o mundo.

O processo pedagógico vivenciado contribui para educar para um novo modo de vida: negando a desvalorização das relações sociais, o consumismo, o individualismo e a competição, mostrando e vivenciando novas possibilidades de convivência. Educar para a

cidadania planetária é refletir sobre a sobrevivência pessoal e social como habitantes de um mesmo contexto comunitário.

Todo processo pedagógico do MOVA-BRASIL tem clareza e revela em suas práxis que os problemas e soluções da educação não são apenas da educação. Ele procura estabelecer relações entre o local e o global. Mostra a importância de entender que as melhorias e a valorização do trabalho docente não estão dissociadas do que se faz em sala de aula, do que se faz na escola, na comunidade, nas lutas em defesa da educação pública, popular e democracia. A Educação cidadã, que vem se constituindo como forte espaço de formação da cidadania planetária valoriza a construção coletiva dos significados, promove o espaço público que significa existência coletiva na escola, no bairro, no município.

Assuntos considerados pertinentes a realidade social, política e humana na qual estão inseridos os participantes do processo de aprendizagem ganham novas dimensões, são percebidos como construções histórico-sociais e se impregnam de novos significados: opiniões são formadas, testadas, negadas, confirmadas, possibilidades se abrem e esperanças se renovam. Assim, as diversas vozes, histórias e realidades ganham sentido, e tecem a trama da formação cidadã e emancipadora.

Logo, o programa de alfabetização prisional revela em sua prática a construção coletiva do conhecimento. O saber é para promover o bem-viver na perspectiva de um conhecimento emancipador. O educando não é só um leitor ou consumidor de ideias, de textos e reflexões de outros. É também escritor de suas reflexões e práticas. Deve registrar refletir, reescrever o mundo. Reconhecer a contribuição do que outros produziram e também compartilhar suas produções.

3 MOVA-BRASIL POSSIBILITANDO A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Acompanhando as transformações sociais e o ímpeto de evolução humana o programa de alfabetização prisional do MOVA-BRASIL propõe uma reformulação na forma de aprendizagem e construção do conhecimento. Esse trabalho conjunto e indissociável entre os sujeitos envolvidos no percurso educacional (educador e educandos) revela os parâmetros que o caracterizam na perspectiva da inovação pedagógica.

A identidade pedagógica criada pelo MOVA-BRASIL e inserida no âmbito educacional revela-se em suas dimensões estruturais e metodológicas como um modelo que transcende os paradigmas tradicionais de ensino. Um modelo que se apoia nas necessidades mais profundas do ser humano: a de autoconhecimento. Uma aprendizagem voltada para a realidade do ser humano, seu contexto social e seu papel enquanto cidadão transformador de suas ações.

Aliado a esse conjunto de renovação e transformação na prática pedagógica surge o desafio de aplicar e adequar todo seu processo de ensino-aprendizagem em um ambiente e a um público repudiado, rejeitado e excluído do convívio social. Mas, que em sua essência revelava-se uma satisfação e uma experiência incomum; construir conjuntamente o conhecimento com pessoas que sofrem de dupla exclusão - da liberdade e da educação.

Diante de seus aspectos pedagógicos, metodológicos e curriculares o programa de alfabetização prisional MOVA-BRASIL apresenta os seus princípios inovadores na arte da aprendizagem e na motivação dos sujeitos envolvidos nesse processo.

3.1 Inovação pedagógica na turma de alfabetização prisional

Na abordagem anterior sobre as condições precárias e o descaso com a educação prisional, não apenas em Pernambuco, mas em todo Brasil, torna-se claro a falta de apoio para garantir àquela população o direito a educação de qualidade e o preparo de profissionais qualificados para atuar com um público específico. No entanto, floresce naquele meio um ponto instigante de discordância com práticas pedagógicas

tradicionais e que passa a causar estranheza e curiosidade pela sua temática: a existência de turmas de alfabetização do programa MOVA-BRASIL.

O funcionamento e a organização das turmas de alfabetização prisional propiciou a procura por alternativas para facilitar o acesso, a permanência e o atendimento aos educandos privados de liberdade. Essa busca tem por objetivo nivelar e valorizar os diferentes saberes com o compartilhamento de ideias, a troca de saberes e a construção conjunta do conhecimento a partir de um processo de ensino-aprendizagem que se apoia no contexto social e na realidade em que estão inseridos os educandos.

Inicialmente a turma é organizada através de um nivelamento entre os educandos, onde todos são dispostos em semicírculo para que suas falas, pensamentos, ideias e experiências sejam percebíveis e valorizados por todos que compõem o grupo. Algo difícil de ser atingido em disposições ordenadas, enfileiradas, paradigmáticas e de apreciação apenas do saber do educador. Essa disposição estrutural dos componentes da turma de alfabetização prisional é possível ser verificada na figura que se segue, onde alfabetizandos do Presídio de Igarassu participam de uma das atividades do programa MOVA-BRASIL.

IMAGEM 1: *Organização estrutural da turma do programa MOVA-BRASIL.*



Nesse formato, há a intenção de confrontar as diversas culturas, saberes, realidades, práticas de vida e opiniões. É sentir através da visualização do gesto alheio a valorização do que lhe pertence enquanto conhecimento e experiências prévias. O contato “visual”, impossível de encontrar em turmas enfileiradas e rígidas, faz parte de toda prática pedagógica das turmas de alfabetização prisional. Diante da organização paradigmática dos grupos de aprendizagem, o programa MOVA-BRASIL prega a construção do conhecimento através do acolhimento dos indivíduos, de suas origens e convicções.

Nessa perspectiva de ruptura paradigmática e de uma intenção planejada pelo educador foi possível encontrar em Fino e Sousa (2001 a 2010) uma discussão sobre uma inovação denominada como pedagógica. Logo, “esta inovação implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas envolvendo sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito face às práticas tradicionais”. (FINO, 2006, p. 1). Essa organização e funcionamento inovadores das turmas de alfabetização prisional se propagam para evitar o distanciamento entre os educandos. Porém, tem a intenção de aproximá-los, oferecendo oportunidades de trocas, confrontos, compartilhamento e construção de saberes. Esse acolhimento e valorização de saberes alheios através do contato visual são facilmente atestados na figura seguinte na qual os educandos interagem através de debates.

IMAGEM 2: Interação entre educandos da alfabetização prisional em Igarassu.



IMAGEM 3: Participação dos educandos na construção de cartazes.



Revisão de processo

Rodrigo Cabral

Afirmantegão

Cidade insustentável

Grande Imobiliária

Tuberculose

Sistema Oncológico

Projeto MOVA-Brasil
Desenvolvimento & Cidadania

Toda essa divergência de culturas, ideias e conhecimentos adquiridos com o convívio social de cada membro do grupo torna-se uma oportunidade de enriquecimento para os referenciais do processo educativo, haja vista que as diferentes experiências e saberes são confrontados para a construção de novos saberes.

Dessa forma, surgem as diferentes maneiras de aplicar as atividades de alfabetização propostas pelo educador a partir da curiosidade e necessidade de descobertas dos educandos, rejeitando, com isso, a rigidez de sequência e organização de conteúdo.

Nessa prática pedagógica inovadora, o educando da turma de alfabetização MOVA-BRASIL passa a assimilar um processo educativo que evidencia a sua atuação, participação, integração e reinserção social ativa. De maneira contraditória a pedagogia tradicional e no que se refere ao processo inovador da educação, a participação ativa desse educando no trabalho de ensino-aprendizagem do MOVA-BRASIL aponta para a transformação pedagógica a partir do momento que passa a intervir no trabalho educacional, na maneira de ensinar, na forma de compreender a aprendizagem, na condução da metodologia, na aplicação dos recursos didáticos, nos critérios de avaliação, enfim, nas relações pedagógicas.

Essa prática desenvolvida nas turmas de alfabetização prisional provoca a integração entre conteúdos e educandos, a partir de suas vivências, possibilitando também, o diálogo entre ambos no processo de aprendizagem. Pois, nessa inovação no funcionamento metodológico das turmas do MOVA-BRASIL, o educador conduz suas atividades extraíndo dos educandos os conhecimentos, habilidades e experiências através de práticas de exposição, discursão, debates, análise e, sobretudo, da reflexão de ideias e situações advindas de suas culturas.

Ainda sobre a inovação pedagógica com referência ao que se aprende e como se aprende, o programa de alfabetização MOVA-BRASIL desapaça-se de métodos e técnicas que valorizam procedimentos de distanciamento entre educandos, seja pela valorização de determinados saberes em detrimento de outros ou pela maneira do educando expor suas ideias e experiências. Pois, inovar através da valorização e acolhimento dos vários saberes tem relevância conduzir a aprendizagem de forma que o educando se envolva ativamente na realização de tarefas de acordo com seu próprio ritmo de aprendizagem.

Quando planejada, refletida e aplicada para e em turmas de alfabetização prisional, a inovação pedagógica proporciona através de suas características diferenciadoras mensurar o choque de culturas, saberes e experiências em um mesmo espaço.

E, na continuidade dessas características diferenciadoras do programa de alfabetização MOVA-BRASIL, destaca-se a maneira como os aprendizes se relacionam com os educadores e entre eles, e se apropriam dos recursos disponíveis para potencializarem a aprendizagem. Mas, para a apropriação desses recursos se faz necessário um estudo de sua necessidade, da forma como será exposto, que potencialidades irá desenvolver nos educandos e até que ponto favorecerá ao educador. Logo, não adianta simplesmente utilizar recursos audiovisuais nas aulas. É preciso criar recursos midiáticos para fins educativos que empreguem a tecnologia educacional.

Esta prática remete ao que foi mencionado no capítulo um deste trabalho: que todos os aspectos da vida do ser humano devem acompanhar a evolução social, inclusive a educação. E não obstante, o MOVA-BRASIL aplica nas turmas de alfabetização o uso das tecnologias através de aulas expositivas e inclusão digital dos educandos da alfabetização prisional.

Quanto ao uso de instrumentos tecnológicos na prática da alfabetização prisional; como o auxílio de computadores traduz a busca por incentivo e estímulo ao conhecimento do novo, moderno, atual e inesperado. Sobre esse mecanismo de motivação entre os educandos Toffler (1972, p. 229) salienta que: “[...] a educação a base da assistência dos computadores, [...], permite a cada um dos estudantes seguir o seu roteiro em direção ao conhecimento, em lugar de submeter-se a um programa rígido como acontece com o currículo tradicional da era digital”.

Sobre os efeitos causados pelas práticas tecnológicas em sala de aula, Fino (2001, p. 3) complementa que: “A tecnologia tem um efeito positivo na atitude dos alunos com relação à aprendizagem e potencializa o seu autoconhecimento, envolvendo a sua utilização uma maior motivação para a sua aprendizagem”.

Assim, a importância do uso do computador como ferramenta pedagógica em turmas de alfabetização prisional tem como finalidade auxiliar os professores e educandos na tarefa de conduzir a construção do conhecimento, passando a ser um dos

instrumentos de apoio no processo de ensino e aprendizagem. Nessa desconstrução de padrões pedagógicos o educador deixará de ser um lecionador para ser um organizador e mediador do conhecimento e da aprendizagem, um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador e, sobretudo, organizador de ideias. As imagens seguintes expõem as práticas de utilização de recursos midiáticos.

IMAGEM 5: Exposição de conteúdo através de recursos midiáticos.



IMAGEM 6: Aula de iniciação a informática como prática de inclusão digital.



Com referência, também, a essa visão da inclusão de recursos tecnológicos como apresenta o programa de alfabetização prisional MOVA-BRASIL, foi possível encontrar semelhanças e divergências entre Papert e Freire na forma de encarar o uso desses instrumentos. Ambos defendiam a ideia de que o educando era o construtor de sua própria aprendizagem, rejeitavam a educação bancária, onde o educador determinava o que o aluno iria aprender, impedindo-o de criar. No entanto, divergiam quando o assunto era escola. Papert não acreditava na mudança da escola como estava posta, onde o ensino era mais importante do que o aprendizado do educando, e acreditava que a tecnologia iria assumir o papel da escola, e Freire acreditava que a escola poderia ser transformada para assim formar o educando autônomo, criador do seu saber.

Enquanto defendia uma educação conscientizadora quando alfabetizava adultos, Paulo Freire já utilizava as tecnologias da época, como os projetores de slides, fazendo o mundo tornar-se real, passando da consciência ingênua para a crítica, assumindo uma nova visão da realidade, da sociedade e de sua existência. Pois, procurava incluir na informática a visão de mundo novo, de inclusão, da motivação de ideias e de transformação. Logo, a aplicação dessa tecnologia evidencia a construção coletiva com fundamentos baseados no construcionismo sócio interacionista, colaborando para a construção de novos conhecimentos.

3.2 Concepção de educação no MOVA-BRASIL

Entender a educação como ato de aprendizagem que busca desenvolver um processo de emancipação e humanização do educador exige pensá-la para além da lógica do mercado, substituindo, em grande medida a competição pela colaboração, o papel do indivíduo isolado em seu próprio mundo - pelo papel do cidadão, atuando em numa coletividade e comprometido com a sociedade da qual participa, fazendo sua própria história e por ela sendo condicionado.

Acreditar na possibilidade de uma educação em que educador e educando sejam vistos como sujeitos do processo em um movimento de colaboração respeitosa entre ambos, contrário à tese segundo a qual o educador detém o conhecimento e o

transmite ao educador que recebe esses conhecimentos, memoriza-os e reproduz ao longo da vida.

Neste programa de aprendizagem, a relação entre educador e educando é de compartilhamento de saberes diferentes, cada um com uma carga de conhecimento e sua parcela de responsabilidade na construção de novos conhecimentos. Cabe ao educador lançar mão de procedimentos metodológicos para que os educandos reconheçam que sabem um conjunto de coisas e ajam para saber o que ainda não sabem. Esses saberes devem ser sempre contextualizados a fim de que os educadores percebam a importância desses conhecimentos para suas vidas e possam, desse modo, saber mais e melhor.

Não se trata aqui de uma visão reducionista nem utilitarista dos processos de aprendizagem, segundo a qual todo conhecimento deve servir a um fim específico imediato na vida do educando. Sabemos que nem tudo que se aprende em um dia pode ser posto em prática no dia seguinte. Trata-se, antes, de entendermos os diferentes processos de aprendizagem educacional como a ampliação e o aprofundamento de conhecimentos que, por meio do estabelecimento de relações entre eles, nos possibilitam agir com mais propriedade em diversas situações do nosso dia a dia, utilizando dos diferentes domínios dos saberes que a humanidade já construiu.

Desse modo, o aprendizado de uma determinada equação matemática, por exemplo, pode não ser posto em prática logo em seguida, mas o raciocínio lógico matemático, certamente, será de grande valia na vida de qualquer pessoa que vive em sociedade como a nossa, na qual os aspectos da cognição e da lógica fazem parte do dia a dia. A esse respeito Paulo Freire expressa que:

Essa relação respeitosa entre educador e educando é parte da crença segundo a qual não existem saberes superiores ou melhores; existem saberes diferentes e inconclusos que necessitam do diálogo para se complementarem. Ainda que essa complementação seja sempre provisória, uma vez que o saber completo, absoluto, jamais será alcançado, nem por isso, ou até por isso, sua busca jamais terá um fim. Trata-se de um fim jamais alcançado e sempre perseguido. (FREIRE, 2008, p.96).

Essa concepção de educação do programa MOVA-BRASIL está diretamente vinculada ao conceito de educação popular, possibilitando que os educadores e

educandos situem-se e ajam reflexivamente no contexto local e geral da sociedade. O educador é o provocador no processo de construção de saberes do mundo e na compreensão do mundo que o cerca, estimulando o educando, por meio do diálogo, a trocar experiências, ampliar saberes e intervir na sociedade. Onde o diálogo é condição para o conhecimento, que implica comprometimento com a promoção da vida. Nesse sentido, o ato de conhecer se dá num contexto social em que o diálogo é o mediador e o fertilizador deste processo.

Quanto à importância da dialogicidade na construção conjunta do conhecimento foi possível encontrar em relatos do Ministério da Educação (MEC) caracterizações fundamentais desse processo de aprendizagem.

[...] características essenciais da formação humana. Reconhece a pessoa como sujeito histórico, em permanente construção de si mesmo. Trabalha-se com relações humanas de colaboração, de corresponsabilidade e solidariedade. [...] trabalha-se com relações entre pares, em círculo, olho no olho, partilhando e contrapondo entendimentos, compreensões diferentes numa construção coletiva de soluções. Superam-se e evitam-se as relações de 'ensinação', que fazem com que no grupo um fale e os outros ouçam submissamente. [...] todos aprendem e ensinam. [...] exigem respeito e reconhecimento da contribuição do outro na dialogicidade. [...] apoia-se no pressuposto de que ninguém consegue ser só, isolado no mundo. Parte do entendimento de que de que o homem é um ser eminentemente social e, como afirmou Paulo Freire, que o homem só consegue ser na medida em que outros homens também o são. (MEC, 2006, p.39-40).

Por isso é que o programa de alfabetização MOVA-BRASIL dialoga com os saberes da comunidade e dos educados. Eles são considerados de grande importância para a humanidade por fazerem parte do conjunto de conhecimentos que as pessoas construíram ao longo da vida, estão baseados nas experiências concretas do seu dia a dia.

Nesse processo, o reconhecimento e a valorização desses saberes são constitutivos da aprendizagem e da educação como prática da liberdade, visando-se estabelecer a devida articulação entre esses conhecimentos e os saberes historicamente sistematizados pela humanidade, na perspectiva da qualidade social que buscamos com a prática pedagógica, que tem como principal finalidade contribuir para a construção da autonomia de todos os envolvidos.

De acordo com a concepção de educação do programa de alfabetização MOVA-BRASIL e a concepção libertadora de educação, o educador não pode ser visto como

uma caixa vazia que recebe os depósitos dos educadores, ainda impregnados do paradigma tradicionalista e conceitos retrógrados. Nessa concepção paradigmática, a relação que se estabelece entre educador e educando é de sujeito e objeto, sendo o educando um mero recipiente pronto a receber os saberes do educador. Nesse caso, não há diálogo e a relação entre os participantes é vertical, ficando marcada a hierarquia entre educador e educando.

A esse respeito, Sousa descreve bem essa relação entre educador e educando, apontada por Paulo Freire na concepção paradigmática da educação.

A concepção bancária do processo de ensino / aprendizagem é, no entanto, cada vez mais posto em causa. Paulo Freire descreve-a bem como a linearidade processual de alguém que educa e alguém que é educado, de alguém que disciplina e alguém que é disciplinado, de alguém que fala e de alguém que escuta, de alguém que prescreve e de alguém que segue a prescrição, de alguém que escolhe o conteúdo e de alguém que o recebe como um depósito, de alguém que sabe e alguém que não sabe, de alguém que é sujeito do processo e alguém que é dele objeto. (SOUSA, 2010, p. 4).

Essa concepção de educação perpassa pela compreensão da incompletude e inacabamento do ser humano. Desse modo, todo tempo é tempo de aprender, pois não é um ato finito, mas de constante renovação. Essa perspectiva dialoga com a noção de alfabetização, a qual se associa a uma visão ampla de educação, que se estende ao longo de toda vida e que considera, portanto, que as pessoas estão permanentemente se educando em diversos âmbitos sociais, para além da escola. E, por que não entre muralhas de uma prisão física?

A educação passa a ser entendida como uma condição necessária ao desenvolvimento pessoal e social. Como educador popular, Paulo Freire (1987) defende que a educação sozinha não pode transformar a sociedade, mas, sem ela, tampouco a sociedade muda, pois ela jamais é neutra, mas, sim, impregnada de intencionalidade.

Nesse modo a conscientização da educação a partir das escolhas em vários aspectos da evolução social recai sobre o sentido de mudanças paradigmáticas em que Fino descreve a condição para essas práticas enquanto inovação pedagógica.

A inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito e implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais. É certo que há fatores que encorajam, fundamentam ou suportam mudanças, mas a

inovação, ainda que se possa apoiar nesses fatores, não é neles que reside, ainda que pode ser encontrada na maneira como são utilizados. Se quisermos colocar a questão em termos de ruptura, no sentido de Khun (1962) atribui a ruptura paradigmática, a inovação pedagógica pressupõe um salto, uma descontinuidade. Neste caso, descontinuidade relativamente ao velho e onipresente paradigma fabril, tal qual é descrito por Toffler (1970) e Gimeno Sacristán (1985), e acontece localmente, isto é, no espaço físico ou virtual, onde se movem aprendizes e professores, funcionando estes, deliberadamente, como agentes de mudança. E consiste na criação de contextos de aprendizagem, incomuns relativamente aos que são habituais nas escolas, como alternativa à insistência nos contextos de ensino. (FINO, 2001, p. 1).

Desde modo, o ato de educar pressupõe estar consciente das escolhas realizadas em relação aos conteúdos, às metodologias, à avaliação, à comunicação e à convivência. Dependendo das decisões, ou seja, das escolhas que fazemos, a educação que realizamos pode ser transformadora, emancipadora e inovadora. Contribuindo para a aprendizagem e dinâmica social.

No caso do programa MOVA-BRASIL, busca-se a concretização da concepção crítico-libertadora através de mecanismos de aprendizagem, inovação e transformação que em sua essência de ensino norteia a construção da identidade de sujeitos / educandos como cidadãos de direito.

3.3 Procedimentos metodológicos e práticas pedagógicas

O trabalho desenvolvido pelo programa de alfabetização MOVA-BRASIL visa o estabelecimento da articulação entre as leituras da palavra e as leituras do mundo como uma construção coletiva e individual de uma consciência que se preocupa com a ampliação dos saberes culturais, técnicos e sociais dos educandos dentro do seu contexto social.

É justamente essa “leitura do mundo” associada às atividades correlatas que norteará todo processo de construção conjunta do conhecimento, articulando as práticas pedagógicas e conseqüentemente o percurso da aprendizagem pelos quais passarão os sujeitos envolvidos nesse trabalho (educandos e educadores).

Isso implica uma concepção curricular para muito além de uma grade de conteúdos, ancorada nos estudos sobre o currículo, realizados por alguns pensadores contemporâneos. No entanto, a prática educativa do programa é regida pelos

princípios básicos freirianos. Dentre eles, destacando-se a ideia de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, de que o conhecimento deve ser mediado pela problematização constante da realidade, estabelecendo assim uma educação da pergunta e da pesquisa.

Compreende-se ainda que a problematização consista na busca da superação da primeira visão ingênua por uma visão crítica, capaz de transformar o contexto vivido. Deste modo, o conhecimento se constrói a partir da ação – reflexão – ação, ou seja, da prática.

Nessa prática o educador é o provocador no processo de construção de saberes do mundo e na compreensão do mundo que o cerca, estimulando o educando, por meio do diálogo, da troca de experiências, da ampliação dos saberes e de sua intervenção na realidade. De acordo com essa perspectiva Paulo Freire (1995, p.39) defende que o diálogo é a condição para o conhecimento e que implica comprometimento com a promoção da vida. “O ato de conhecer é uma atividade individual com base no contexto sócio histórico mediado pelo diálogo entre o ‘aprendente’, na relação com o objeto, e os outros. Isto implica não ‘educar para’, mas ‘educar com’ “.

Nesse sentido, a formação do educando requer um fazer pedagógico sensível e imerso na sua realidade, de forma que aborde suas problemáticas, reconhecendo seus desafios e potencialidades. E na sua existência concreta (pessoal e coletiva) que os indivíduos se constroem e reconstroem constantemente, ora afirmando o já existente, ora a ele se contrapondo, mas sempre reconstruindo a si e o contexto em que atua. A partir desta concepção de educação é possível educadores e educandos situarem-se e agirem reflexivamente no contexto local e geral da sociedade.

Para o programa de alfabetização MOVA-BRASIL a educação transformadora como base de uma inovação pedagógica deve ser necessariamente dialógica, não dominadora, com relações horizontais de cooperação entre os sujeitos e que se aprende vivenciando. Nessa prática de diálogo aludida por Freire é perceptível dimensionar a posição do diálogo no processo educativo.

[...] o diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto. (FREIRE, 1986, p. 124).

Esse entendimento torna-se fundamental para que os aprendizes adquiram o senso crítico e se vejam como criadores de seu mundo, da vida cotidiana e dos rumos de seu destino e da história.

Nesse aspecto, o projeto pedagógico do MOVA-BRASIL é pensado e construído com base em um processo de mudança e transformação das práticas tradicionais, em que se estabelecem princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas no âmbito micro (local) dessa aprendizagem.

Para que essa concepção de educação se realize nas práticas de sala de aula é necessário que se garanta:

- O respeito à identidade cultural do educando;
- A apropriação e a produção de conhecimentos relevantes, de forma crítica, para a transformação da realidade social;
- A compreensão do que ensinar e aprender;
- O estímulo à curiosidade e à criatividade do educando e do educador;
- O desenvolvimento do trabalho coletivo entre os educandos;
- A valorização do papel do educador;
- Relações democráticas nas salas de aula;
- Comprometimento com os conteúdos significativos à realidade do educador.

Destaca-se, desta forma, no MOVA-BRASIL um procedimento metodológico básico: a “leitura do mundo” a partir do conhecimento do educando sobre seu próprio contexto para compreender o contexto mais amplo. Esse trabalho de leitura do mundo é feito cotidianamente por educadores e educandos, no desenvolvimento de cada tema discutido em sala de aula, ao olharem para exemplos concretos de sua realidade.

Nesse sentido, mais adequado é falarmos em leituras do mundo assim, no plural, para que se entenda melhor a importância de diferentes olhares em momentos distintos da realidade na qual os envolvidos estão inseridos, como constitutivas das ressignificações que o processo pedagógico exige para não se distanciar da realidade que nos cerca e envolve.

Com base nessa concepção de educação no programa MOVA-BRASIL, procura-se, a partir da leitura do mundo dos educandos, articular a alfabetização e o letramento no processo de aquisição inicial da leitura e da escrita. A realidade desvelada é relacionada com os temas apreendidos das leituras do mundo, e debatida, identificando-se as grandes questões a serem discutidas. Com a problematização, provoca-se a compreensão mais aprofundada e crítica sobre cada questão, o que pode levar a ações de intervenção: discutir como resolver, perceber os limites e buscar alternativas.

Coerentes com essa visão, o programa de alfabetização busca orientar-se para a criação de múltiplas e variadas oportunidades de aprendizagem, para a valorização dos saberes prévios e cultura dos jovens, adultos e idosos privados de liberdade.

A perspectiva metodológica adotada neste programa é fundamentada na educação popular e na teoria do educador Paulo Freire, às quais relacionam a leitura da palavra à “leitura do mundo”. Nesse sentido, a ação pedagógica se desenvolve a partir da realidade do educando, suas experiências, expectativas e vivências, identificando-se as situações significativas presentes no contexto em que ele está inserido.

É a partir do estudo da realidade que emergem os temas geradores que orientam a escolha dos conteúdos a serem problematizados no processo ensino-aprendizagem, para a compreensão dessa realidade e busca de alternativas de intervenção social. Leva-se em consideração o percurso pedagógico traçado por Paulo Freire, de maneira articulada e interdependente: a leitura do mundo, a problematização e a intervenção na realidade. A leitura do mundo e a leitura da palavra estão articuladas, pois os temas significativos a serem estudados emergem da realidade dos educandos.

Para tanto, partir da realidade concreta significa reconhecer que são as necessidades práticas que motivam educadores e educandos à busca do conhecimento teórico. Teorizar a prática significa pensar sobre ela, problematizar as necessidades, levantar questões que indaguem a realidade, que façam os educandos pensarem juntos com seus educadores sobre suas ações. Para isso, é preciso buscar embasamentos teóricos que os auxiliem a pensar a prática social, a compreender dimensões que não estão claras. E voltar à prática para transformá-la, o que requer retomar o exercício de suas ações diárias, com referenciais mais elaborados, e agir

de modo mais competente, mais compreensivo e mais comprometido com a transformação social.

E a verificação da realidade, por meio da leitura do mundo inicial, é a porta de entrada para tentar apreender a realidade à nossa volta. Essa leitura do mundo inicial, como procedimento metodológico pautado na dialética e em uma nova razão, é o ponto de partida para a construção do projeto pedagógico do programa MOVA-BRASIL. A primeira aproximação da leitura que educandos e educadores fazem de suas realidades é feita a partir de questões orientadoras e atividades de pesquisa, relatos de história de vida, debates, dentre outras, que possibilitam a identificação das situações significativas e a definição dos temas geradores, subtemas e conteúdos abordados. Dessa forma, a leitura do mundo funda-se num novo racionalismo.

Daí a importância da criação de estratégias para o estudo e problematização da realidade, do desenvolvimento de atividades diversificadas articulando as diferentes áreas do conhecimento e utilização dos mais variados recursos facilitadores. Estes momentos são primordiais para intensificar a construção da identidade dos educandos, para possibilitar o processo de reflexão a partir da realidade que faz extrapolar o dado imediato, como também a aquisição e domínio do código escrito durante todo o desenvolvimento do trabalho.

Pelo exposto e com relação à prática pedagógica inovadora do professor em turma de alfabetização prisional do programa MOVA-BRASIL confia-se no posicionamento, disposição e capacidade de um facilitador da aprendizagem, mais do que um transmissor de informações, um estimulador. Quanto ao educador seu papel não é o de apresentar, mas o de preparar as situações de aprendizagem de modo que, pela estrutura destas e pelo estímulo que ele (professor) ofereça, o aluno seja desafiado, instigado, confrontado com problema e com oportunidades de tomar posições.

Ao professor cabe mobilizar as habilidades intelectuais, os esquemas operatórios e pensamento reflexivo. O papel do facilitador da aprendizagem implica, ainda, atenção ao aluno enquanto ser emocional e social e não apenas o de ser cognoscente. Daí que, para facilitar a aprendizagem, o professor seja solicitado a criar um clima e um ambiente conducente à investigação onde estejam presentes sua abertura aos questionamentos, sua aceitação das tentativas (ainda que erradas) dos alunos, o

estabelecimento de condições para a cooperação mútua entre estes e na medida do possível, a individualização da atenção a estes alunos.

No programa de alfabetização MOVA-BRASIL, os diversos momentos da leitura do mundo são constitutivos de seus procedimentos metodológicos. Como forma de contribuir para a operacionalização da leitura do mundo inicial, enquanto estudo da realidade, atende-se aos seguintes procedimentos:

- Sensibilização e esclarecimento aos educadores e educandos sobre a importância da leitura do mundo inicial;
- Elaboração coletiva do planejamento;
- Decisão coletiva sobre a realização da leitura do mundo inicial;
- Delimitação do assunto a ser investigado;
- Elaboração de um roteiro;
- Observação de alguns aspectos relevantes do assunto;
- Definição dos questionamentos a serem considerados;
- Seleção e organização do material a ser utilizado na abordagem do assunto;
- Sistematização dos dados resultantes da discussão;
- Exposição dos dados referentes ao assunto abordado e comentários gerais;
- Problematização dos dados;
- Formação de blocos de assuntos;
- Análise dos dados e levantamento de possíveis temas geradores;
- Relação de subtemas;
- Votação do tema gerador;
- O tema gerador e a organização do conhecimento numa perspectiva interdisciplinar;
- As áreas do conhecimento e o tema gerador;
- A seleção dos conteúdos a partir do tema gerador;
- Processo avaliativo.

Para entender melhor e com mais propriedade o processo que engloba a realidade, experiências, e contexto social dos educandos como parâmetro norteador do programa, o quadro a seguir detalha o percurso pedagógico delimitado pelo MOVA-BRASIL para a concretização da leitura de mundo. Este quadro foi elaborado pelos

idealizadores do programa de alfabetização para sistematizar o trabalho conjunto dos educadores e educandos na construção do conhecimento.

QUADRO 8: Percurso pedagógico para a sistematização da “Leitura de Mundo”.

QUADRO DE SISTEMATIZAÇÃO DA LEITURA DE MUNDO		
1	Situações Significativas	
2	Temas Geradores	
3	Problematização	
4	Subtemas	
5	Objetivo	
6	Situação Futura Desejada	

FONTE: Instituto MOVA-BRASIL de julho de 2010.

Como mencionado, o quadro de sistematização da Leitura do Mundo no MOVA-BRASIL, constitui-se como instrumento de registro e sistematização dos resultados do processo do estudo da realidade social, política, econômica, ambiental e cultural das comunidades nas quais o programa MOVA-BRASIL atua.

Este quadro tem por objetivo estabelecer um processo sistemático dos resultados da construção do projeto pedagógico da turma de alfabetização, como também, orientar o educador na construção do seu plano de aula. Este documento serve ainda para que o educador estabeleça uma interação positiva na definição de ações no processo pedagógico. E para que ocorra essa interação é imprescindível que o educador tenha sempre o domínio deste quadro.

3.3.1 Situações Significativas

As situações significativas são registradas através de discursões, debates e consensos entre os educandos e educador, no momento em que é estabelecido na turma o processo do “estudo da realidade”. Essas situações são caracterizadas pelos

desafios e potencialidades do contexto (local e global) em que os educandos estão inseridos em vários aspectos.

3.3.2 Tema Gerador

Da análise e problematização das situações significativas relacionadas aos desafios, serão registrados os temas geradores da turma seguindo uma ordem de prioridade definida pelo grupo. Cada um desses temas geradores servirá de ligação entre o conhecimento da realidade existente e as práticas de alfabetização.

3.3.3 Problematização

A problematização é o registro de questões lançadas aos temas geradores para possibilitar que os educandos reflitam sobre a realidade identificada nas situações significativas e que norteiarão o encontro de soluções.

3.3.4 Subtemas

Nesse momento, o educador registra os subtemas, que são as temáticas de menor abrangência, mas diretamente relacionados ao tema gerador e às situações significativas para facilitar o estudo e a reflexão da realidade.

3.3.5 Objetivo

Para cada subtema será registrado um objetivo estabelecido e almejado a ser alcançado pelo grupo.

3.3.6 Situação Futura Desejada

A situação futura desejada é a perspectiva utópica que norteia as ações pedagógicas da turma, ou seja, se na definição das situações significativas registra-se o que se define como a “o contexto social presente” dos educandos, na definição da situação futura desejada registra-se o que se define como o “contexto social que se pretende alcançar” por esse mesmo grupo. As expectativas em relação ao futuro desejado tanto no contexto individual quanto coletivo.

3.4 Caracterização curricular na perspectiva do MOVA-BRASIL

Mesmo antes de abordarmos mais diretamente sobre referenciais curriculares do programa de alfabetização prisional do MOVA-BRASIL, faz-se necessário esclarecer o entendimento por currículo como forma de contextualizar esses referenciais.

A concepção curricular está diretamente relacionada com os diferentes momentos históricos em que se desenvolvem. Por exemplo, temos o desenvolvimento da Revolução Industrial, período em que se pregava um modelo curricular característico da escola tradicional, com uma visão humanística, baseada numa concepção conservadora da cultura e do conhecimento, uma visão que se baseava numa perspectiva conservadora da função social e cultural escola e da educação.

Nessa dinâmica educacional do sistema organizacional das indústrias, privilegiavam-se as dimensões técnicas de transmissão do conhecimento para futuro aproveitamento de mão de obra qualificada. Onde a escola do mundo capitalista enfatiza a aprendizagem através da vivência das relações sociais da educação e das atitudes necessárias para se qualificar um bom trabalhador capitalista e na qual o currículo encontra-se baseado na cultura dominante.

A respeito dessa força ideológica e das necessidades industriais vigentes e no contexto social da época, Sousa destaca que:

Se é certo que o currículo não se consegue dissociar do poder que o determina (seja ele do Estado, da Região, da Escola ou da Turma – estes últimos se pensarmos nos atuais Projetos Educacionais e Curriculares da Escola e da Turma), ele só ganha sentido na sua relação direta com a prática, ou seja, o currículo, para ser currículo, necessita de ser desenvolvimento curricular. Primeiro entendido ao nível da interpretação e análise crítica do professor sobre o que o poder pretende que ele ensine, e depois na relação com a sua própria operacionalização curricular, ou seja, o ato educativo. (SOUSA, 2001, p. 2)

Seguindo o raciocínio de entendimento e reflexão sobre a adequação de um modelo curricular que atendesse as transformações sociais o programa MOVA-BRASIL enfatiza em sua concepção uma tendência crítica no campo do currículo. Daí, essa tendência passa a ser a de orientação fenomenológica e hermenêutica, enfatizando “os significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares”.

Nesse sentido, procura-se construir uma perspectiva de análise crítica do currículo que incluí as mediações, as contradições e ambiguidades do processo de reprodução cultural e social, contrapondo-se às teorias da reprodução, concebendo a pedagogia e o currículo como um campo cultural de liberdade e transformação. Paulo Freire critica a educação bancária, afirma a dialogicidade entre sujeitos (educador e educando), as relações horizontais entre ambos, e a consideração pelos diferentes saberes e realidades que se manifestam em sala de aula como integrantes do currículo.

Destacam-se ainda as teorias do currículo pautadas no multiculturalismo, cujas questões de raça, etnia e gênero são constitutivas. Nessa abordagem, o caráter social do currículo assume novas dimensões, uma vez que não pode mais se restringir às diferenças de classes sociais. Segundo essa concepção, desenvolvida pelo programa de alfabetização prisional MOVA-BRASIL o currículo não pode deixar de tratar, de forma cuidadosa e profunda, as especificidades relacionadas ao contexto que envolve o cotidiano dos educandos. Podemos citar como exemplo o universo da mulher e das orientações sexuais, a dimensão ecológica e da sustentabilidade do planeta, a composição heterogênea do nosso povo, a complexidade da sociedade tecnologicizada e globalizada, das relações sociais, as relações com os poderes constitutivos dessa sociedade, em geral, e do mundo do trabalho, em particular, sob pena de tornar as práticas educacionais como verdadeiros caminhos no mundo, que nos conduzem para fora do mundo.

Nessa direção, a concepção de educação e de currículo proposta pelo programa de alfabetização prisional MOVA-BRASIL pensa e interpreta o mundo a partir de relações concretas no mundo real da vida cotidiana e com este mundo. Entendemos que o referido programa caminha por meio de um rico processo coletivo e dialógico, em seus diferentes momentos de formação, visando à construção de uma concepção de currículo que se articula a uma perspectiva de educação integral, no sentido de romper as barreiras que separam e fragmentam os diferentes conhecimentos em disciplinas estanques, fechadas em si mesmas.

Ao contrário disso, no MOVA-BRASIL se instituem práticas que transcendem às disciplinas, a partir de uma lógica interdisciplinar, que reconhece o multiculturalismo, a interculturalidade e vai na direção de abordagens Inter transculturais e Inter transdisciplinares, compreendendo os conhecimentos e os saberes dos sujeitos envolvidos no processo de construção de suas aprendizagens.

4 MOVA-BRASIL: UMA EDUCAÇÃO CAPAZ DE ATENDER ÀS NECESSIDADES DOS ENCARCERADOS

Como trabalho integrante de uma prática pedagógica de relevância educacional no meio carcerário, o programa de alfabetização prisional MOVA-BRASIL se complementa na proposta de integração entre os diversos setores que compõem este ambiente na busca da reeducação dos seus encarcerados.

No entanto, para compreender as dimensões metodológicas desta prática de inovação pedagógica se faz necessário entender o funcionamento deste meio de privação de liberdade, o público que é atendido por este modelo pedagógico, o contexto que caracteriza suas relações e o que já havia de trabalho educacional anterior à aplicação do MOVA-BRASIL.

De posse do conhecimento desta realidade na qual está inserido um trabalho de renovação e transformação pedagógica torna-se clarificador traçar um paralelo entre a adequação, a aplicação e o desenvolvimento deste modelo de ensino e aprendizagem. E, não diferente, qualificá-lo na definição da inovação pedagógica pelas características apresentadas no seu percurso metodológico e de concepção da educação.

Torna-se, assim, instigante descobrir os limites e a área de atuação de uma prática pedagógica que trabalha entre a liberdade (de pensamentos, ideias e saberes) e a privação de liberdade (no aspecto físico, controlador de espaço). Somando-se a isso as dificuldades, facilidades e colaborações para a garantia do acesso, desenvolvimento, continuidade e permanência desse processo educacional.

4.1 Educação prisional: realidade e utopia

Iniciada a partir da década de 1950, a educação no sistema penitenciário surgiu da necessidade de reestruturar o conceito sobre unidade carcerária no país. Antes utilizado unicamente como um local de punição e contenção de pessoas rejeitadas pela sociedade por transgredirem as normas de convívio social. Apenas detenções sem propostas de requalificação e transformação dos indivíduos enclausurados.

Entretanto, percebeu-se o fracasso desse objetivo no sistema carcerário. Os índices de reincidência dos crimes não diminuíram e os presos em sua maioria não se transformavam. De acordo com Foucault (2008, p. 153), “a prisão continuava mostrando-se, em sua realidade e em seus efeitos visíveis, como grande fracasso da justiça penal”. Assim, constatou-se o insucesso deste sistema prisional, o que motivou a busca de novos rumos, ocasionando na inserção da educação escolar nas prisões. “A educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento”. (FOUCAULT, 2008, p. 224).

Na busca de reverter a ociosidade e a intranquilidade no cárcere causadas pela falta de ocupação dos presos e em atender aos questionamentos da sociedade sobre medidas de recuperação dos apenados, criou-se a educação carcerária. Dessa criação podemos fazer uma comparação com a invenção da escola pública no auge da Revolução Industrial, como iniciativa da classe dirigente da época ao despertar para a necessidade de escolarizar os proletariados e de possibilitar que adultos frequentassem a escola para atender as necessidades de produtividade e de mão de obra especializada dos grandes proprietários. Além de dar resposta a tomada de consciência da classe fabril, adquirida através dos ideários da Revolução Francesa. A esse respeito o estudioso em educação prisional Marc de Maeyer destacou que:

[...] a educação na prisão tem uma porção de justificativas (explícitas) e preocupações: garantir um mínimo de ocupação para os internos (ter certeza de que a segurança e a calma estejam garantidas), oferecer mão de obra barata para o mercado de trabalho, quebrar o lado ruim da personalidade e construir um novo homem e uma nova mulher, apresentando atitudes e comportamentos adequados para a vida externa [...]. (MAEYER, 2006, p. 19).

Sobre esse despertar para a necessidade de criação de uma educação como forma de controle, longe de diminuir a distância entre a realidade escolar e a realidade exterior, típico do paradigma fabril e semelhante aos propósitos iniciais de dominação ao instituir-se a educação prisional, mas ainda estruturalmente atuais, Fino e Sousa destacam que:

Os planificadores da escola destinada a suprir as necessidades da sociedade industrial, tiveram a intuição de fazê-la corresponder a uma antecipação da realidade que os alunos haveriam de encontrar no futuro, quando se integrassem na vida ativa. Desenham-na, portanto, segundo um modelo inspirado literalmente nas fábricas. A importância fundamental desse fato radica na circunstância dos alunos, ao entrarem na escola, passarem

imediatamente a 'respirar' uma atmosfera carregada de elementos e de significações que se revelam ser muito mais importantes e decisivos que as meras orientações inscritas no brevíssimo currículo 'oficial' da escola pública. (SOUSA; FINO, 2001, p. 373).

Formalmente, hoje, os direitos à educação das pessoas privadas de liberdade estão assegurados em normas nacionais e internacionais como determina a Lei nº 7.210 de 11/07/84, que instituiu a Lei de Execução Penal (LEP). Dentre os principais direitos de índole constitucional reconhecidos e assegurados aos apenados destacam-se: o direito à vida, o direito à integridade física e moral; o direito à liberdade de consciência, o direito à instrução e o direito às atividades relativas às ciências, às letras, às artes e à tecnologia. Logo, torna-se uma determinação legal implantar em todos os estabelecimentos prisionais programas de educação de jovens, adultos e idosos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional, contemplam para esta clientela as metas e objetivos da lei vigente. Mas, a realidade demonstra que ainda há um longo caminho a percorrer para sua efetivação.

Nesse sentido, o direito a educação nas prisões (que deve ser garantido) é visto e tratado como um benefício e até um privilégio por profissionais de segurança prisional. Em tal contexto pode-se observar duas lógicas opostas: a da educação que busca a emancipação e a promoção da pessoa e a da segurança que visa manter a ordem e a disciplina por meio de um controle totalitário e violento subjugando os presos. São procedimentos nada educativos. A natureza do estabelecimento penal, como funciona hoje, é hegemonicamente mais punição do que recuperação do apenado. Em tal ambiente de pouco espaço para o exercício da individualidade e da reflexão, a educação fica minimizada.

Evidencia-se, assim, a necessidade de mudar culturas, o discurso e as práticas educativas para compatibilizar a lógica de segurança (de encarceramento) com a lógica da educação (de caráter emancipatório), pois, ambas são convergentes quanto aos objetivos da prisão: a recuperação e a ressocialização dos presos.

Notoriamente, a abordagem de temas como direitos humanos e de combate ao racismo, sexismo, homofobia, intolerância religiosa, entre outras discriminações, contribuirá para se alcançar a pretendida mudança cultural. No entanto, a inclusão dessas temáticas pedagógicas pelo programa de alfabetização prisional MOVA-BRASIL já é uma realidade nas prisões pernambucanas.

Certamente a falta de investimento, estímulo e acesso à educação da população carcerária brasileira têm contribuído para o processo de exclusão social já anterior à prisão. De acordo com o último levantamento do Ministério da Justiça, divulgado em dezembro de 2013, a população carcerária brasileira corresponde a 548.003 presos, entre homens e mulheres. Desse total 19,7% são completamente analfabetos e apenas 11,8% frequentam a escola. Em Pernambuco a realidade não é diferente. Segundo a Gerência de Educação e Qualificação Profissionalizante (GEQP), setor responsável pelo atendimento educacional da Secretaria Executiva de Ressocialização (SERES), órgão que responde pelo sistema penitenciário do Estado, dos 28.769 encarcerados, 4.928 estão matriculados em escola prisional, correspondendo a 17% do seu contingente. E, o mais surpreendente, ainda sobre os dados apresentados pela GEQP, nesse mesmo período, é sobre o índice de analfabetismo nas unidades prisionais de Pernambuco, que chega a 12,2% da sua população carcerária.

Mesmo assim, o quadro da alfabetização no sistema prisional de Pernambuco apresenta resultados positivos desde o ingresso do programa de alfabetização prisional MOVA-BRASIL, representando um decréscimo de 22,2% do número analfabetos desde 2009 (ano anterior ao MOVA-BRASIL nas unidades carcerárias) até dezembro de 2013. Essa redução do índice de analfabetismo entre os reeducandos do Estado demonstra o grau de eficácia e representatividade educacional, política e social do programa no sistema prisional de Pernambuco e em particular no presídio de Igarassu.

4.2 Inovação e destaque pedagógico no meio dos conflitos prisionais

Dentro da precariedade e ineficiência da educação prisional, a nível local e nacional, o Presídio de Igarassu, em Pernambuco-Brasil, destaca-se em trabalhos de educação por ter quase um terço dos seus presos assistidos por alguma modalidade de ensino. Entre essas alternativas na educação da escola prisional Dom Hélder Câmara de Igarassu, o programa de alfabetização MOVA-BRASIL chama a atenção pela concepção do seu modelo pedagógico aplicado aos reeducandos.

Para ser implantado no sistema de ensino prisional da Escola Dom Helder Câmara, em Igarassu, o modelo pedagógico de alfabetização MOVA-BRASIL percorreu um longo caminho, que vai da sua concepção até consolidar-se como um instrumento de relevância pedagógica no processo de aprendizagem e ressocialização dos encarcerados.

Inspirado na filosofia libertadora de Paulo Freire, o programa de alfabetização MOVA-BRASIL, como mencionamos no capítulo dois deste trabalho, teve início em 2004, com o objetivo de expandir pelo país os resultados satisfatórios do Movimento de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos da Cidade de São Paulo. Este trabalho inicial e experimental de alfabetização, criado pelo educador Paulo Freire, enquanto secretário de educação do município paulista, surgiu em decorrência da ausência do Estado no provimento da educação de jovens e adultos e com o apoio conscientemente crítico dos alfabetizandos de movimentos sociais e populares. A respeito do lançamento desse movimento de alfabetização, em 1989, Paulo Freire relatou que:

Só muito dificilmente poderia negar a alegria, mesmo bem comportada, que sentiu como secretário da cidade de São Paulo, enquanto um entre os que pensam e fazem o MOVA-SP. A alegria de ser um dos que pensam e fazem o MOVA, tantos anos depois de haver coordenado o Plano Nacional de Alfabetização do MEC, em 1963 e que o golpe de Estado frustrou em começos de 64. Sabemos os educadores e educadoras que fazemos o MOVA-SP, da seriedade de um programa como este exige de quem dele participa, não importa o nível de sua responsabilidade. Sabemos sempre provando-se, da competência, a ser posta a serviço do programa; sabemos também que um programa assim demanda clareza política de todos nele engajados e vontade política de quem se acha ao nível da decisão. (FREIRE, 1989, p. 54).

Objetivando a ampliação e o desenvolvimento de um processo de alfabetização local, com possibilidades de contribuir com a conscientização crítica dos educandos e dos educadores envolvidos, o programa de alfabetização MOVA-BRASIL ganhou notoriedade pelos Estados e comunidades onde foi adotado. Mas, sempre baseado no diagnóstico do estudo minucioso e contínuo das situações significativas e existenciais a “Leitura de Mundo do Educando” em que estão inseridos os alfabetizandos, de forma diferenciada para cada localidade ao levar em conta os aspectos socioculturais que permeiam cada um dos sujeitos envolvidos.

Ainda sobre a educação como um direito de todos, independentemente da idade, raça, sexo, credo ou ambiente onde se encontra o educando, educar é promover um direito, não um privilégio; que não se resume a um treinamento prático; mas sim é destacar a dimensão social, profissional e cultural da cidadania. O MOVA-BRASIL defende uma educação global de valorização do sujeito na qual se recolhe pedaços dispersos da vida; dá significado ao passado; dá ferramenta para se formular um projeto individual ao organizar sessões educacionais sobre temas que envolvem o cotidiano dos alfabetizando.

Neste sentido, a educação não será formal, ministrada por professores e técnicos. Mas, se constituirá de encontros, reuniões, debates, leituras, atitudes e trocas de experiências; bem como será de responsabilidade dos sujeitos envolvidos em seu processo de construção coletiva (educador e educandos). Compreendida em uma concepção micro a educação na prisão não é apenas ensino, mas aprendizagem de conhecimentos básicos, através de trocas e reconstrução de saberes, onde a educação deve ser, sobretudo, desconstrução/reconstrução de ações e comportamentos.

Com referência a esse caráter diferenciado de investigação educacional, naturalmente ligada à antropologia e à sociologia qualitativa, ou seja, em franca oposição aos paradigmas positivistas provenientes da psicologia experimental e da sociologia quantitativa, Sousa salienta que:

O currículo escolar, ao insistir na homogeneização da diversidade, põe de parte todo um mosaico cultural extremamente rico que a escolaridade obrigatória acolhe. A autora considera que é preciso que a Escola assuma outra postura face à realidade que a envolve, sendo necessário para isso que ela ganhe o chamado “olhar etnográfico”. Dá então testemunho de uma experiência de ação-investigação [...]. (SOUSA, 2000, p. 1).

Entre os Estados assistidos pelo trabalho de alfabetização MOVA-BRASIL, Pernambuco ganhou destaque por ser o único com turmas de alfabetizando composta pela população carcerária. Com duração de 10 meses, o programa inicia, em 2011, sua segunda edição com duas turmas, cada uma composta por 25 reeducandos, no Presídio de Igarassu.

Sua proposta pedagógica diferenciada, levando em consideração as perspectivas dos encarcerados de reconstrução do seu destino, do resgate da cidadania participativa e

da reinserção social por meio da educação, despertou para uma nova visão no processo de aprendizagem dentro do sistema prisional. Relacionado a essa perspectiva do desenvolvimento da conscientização crítica da realidade através da aprendizagem participativa, Freire descreve o processo de alfabetização como:

[...] a aquisição da língua escrita, por um processo de construção do conhecimento que se dá num contexto discursivo de interlocução e interação, através do desvelamento crítico da realidade, como uma das condições necessárias ao exercício da plena cidadania: exercer seus direitos e deveres frente à sociedade global. (FREIREI, 1996, p. 59).

Diante da diferenciação apresentada pelo MOVA-BRASIL no trabalho de aprendizagem e construção do conhecimento, desde a análise das realidades constitutivas do cotidiano dos reeducandos, passando pela escolha e elaboração dos conteúdos programáticos até a concretização das atividades, evidencia-se a sua contribuição no processo de ressocialização dos reeducandos. A esse respeito a pesquisadora Valença afirma que:

[...] ressocializar-se é mais do que retornar à convivência em sociedade ou simplesmente conviver de outra maneira – de acordo com as regras sociais estabelecidas. Para além dessa ressocialização reducionista, ressocializar-se significa ampliar a maneira de ver e interpretar o mundo, a sociedade, os sujeitos, as relações, para poder fazer / atuar de um outro jeito, com outras atitudes, fundadas em outros valores que priorizem as potencialidades humanas, ou seja, rever, para que revendo possa refazer, no sentido de fazer melhor para si mesmo e para o outro, consigo e com o outro (VALENÇA, 2006, p. 74).

Pelo exposto, a educação de jovens, adultos e idosos privados de liberdade não é um benefício; pelo contrário, é um direito subjetivo previsto na legislação internacional e brasileira e faz parte da proposta de política pública de execução penal com o objetivo de possibilitar a reinserção social do apenado e, principalmente, garantir a sua plena cidadania como propaga o programa de alfabetização prisional MOVA-BRASIL.

A prisão, em tese, representa a perda dos direitos civis e políticos. Suspensão, por tempo determinado, do direito do interno de ir e vir livremente, de acordo com a sua vontade, mas não implica, contudo, a suspensão dos seus direitos ao respeito, à dignidade, à privacidade, à integridade física, psicológica e moral, ao desenvolvimento pessoal e social, espaço onde se insere a prática educacional.

Entretanto, a educação nas prisões é considerada como um dos meios de promover a integração social e aquisição de conhecimentos que permitam aos reclusos

assegurar um futuro melhor quando recuperarem a liberdade. Essa posição talvez seja compartilhada pelos apenados que compreendem que o encarceramento tem uma finalidade que vai além do castigo, da segregação e dissuasão e que, por tanto, aceitam voluntariamente e aprovam o aspecto reformador do encarceramento, em especial as atividades de educação e suas oportunidades.

Ao levar em consideração a realidade existencial e comportamental dos alfabetizando membros de uma coletividade, o programa MOVA-BRASIL destaca as particularidades do processo de interação que é desenvolvido entre os reeducandos do sistema prisional de Igarassu, para a construção do conhecimento. Compreendendo, dessa forma, a educação como um dos únicos processos capazes de transformar o potencial das pessoas em competências, capacidades e habilidades, e o educar como ato de criar espaços para que o educando, situado organicamente no mundo, empreenda a construção do seu conhecimento em termos individuais e sociais, o espaço carcerário deve ser entendido como um espaço educativo, ambiente socioeducativo.

As situações significativas e peculiares que envolvem o convívio carcerário e que se refletem no processo de construção dos conteúdos pedagógicos e consequentemente de aprendizagem dos reeducandos, ganham importância a partir da interpretação que os próprios apenados fazem de suas ações. De acordo com Lapassade (2005, p. 20), “Os símbolos significativos são necessários às interpretações entre as pessoas e são, ao mesmo tempo – reflexivamente – produtos dessas interações”.

Nessa dialogicidade que envolve os sujeitos no trabalho de alfabetização do MOVA-BRASIL, ou seja, no diálogo permanente entre educandos e educadores como forma de interação e troca de conhecimento na aprendizagem podemos relacionar ao que Lapassade destaca:

Os atores sociais são “condenados” a interpretar continuamente o que se passa no contexto social local, onde atuam, e a dar um sentido aos atos dos outros para responder a eles. Essa definição de situação pelos membros está enraizada em sua biografia, na situação em si mesma, na comunicação verbal e não verbal. Pode-se considerar que essa ideia leva em consideração o fato de que as situações são criadas pelos membros. Ou para empregar um conceito emprestado de outra escola, a definição da situação é sua instituição. (LAPASSADE, 2005, p. 20).

Ainda sobre a avaliação das concepções de libertação/emancipação defendidas por Paulo Freire, torna-se clara a necessidade do homem, a partir da educação, construir uma reflexão crítica da realidade em que está inserido e com isso libertar-se dos mecanismos de dominação existentes na sociedade. Com a inclusão do programa de alfabetização MOVA-BRASIL no sistema de ensino prisional na Escola Dom Hélder Câmara, em Igarassu, evidenciou-se, neste ambiente, que a educação não é simplesmente uma transmissão de conhecimentos, mas que o homem constrói esse saber através das relações e vivências com os demais homens dentro de um contexto social. Logo o MOVA-BRASIL compreende a importância da dimensão coletiva para a construção da cidadania e concebe os educandos como seres capazes, criativos e propositivos.

4.3 Trabalhando a subjetividade humana em práticas pedagógicas

A respeito da construção do conhecimento por meio das relações e vivências sociais e do entendimento do processo de construção da realidade mediante sujeitos em interação incessante, dotados de uma competência sociocultural antes esquecida ou mesmo negligenciada, mas colocada em evidência pelo programa de alfabetização MOVA-BRASIL, torna clara a importância de atribuição, pelo próprio sujeito, de significados ao mundo em que está imerso como construtor dele. Quanto ao significado atribuído aos comportamentos sociais dentro de uma comunidade para o entendimento do funcionamento daquele meio Roberto Sidnei Macedo enfatiza que:

A interação social ocorre quando as ações são reciprocamente orientadas em direção às ações dos outros. As ações orientam-se reciprocamente porque os atores interpretam e fornecem um significado tanto ao seu próprio comportamento quanto ao dos outros, e não de forma mecanicista, por meio de estímulos e respostas. O ponto importante é a noção de significado e sua relação com o tipo de conhecimento do qual necessitamos ou que podemos ter a fim de compreender e explicar os fenômenos sociais. Assim, falar em significado é começar a assimilar o fato extremamente importante de que os seres humanos possuem uma subjetividade complexa e variada, refletida nos artefatos e nas instituições sociais nas quais eles vivem. Em termos antropológicos, nos referimos a isso como cultura. (MACEDO, 2006, p. 52).

É justamente essa subjetividade complexa e variada levada por cada ser humano para seu contexto social, que o trabalho de alfabetização MOVA-BRASIL identifica em conjunto com as interações sociais como ponto de orientação para a escolha dos

conteúdos programáticos “Temas Geradores” a serem abordados. Com relação a este diagnóstico Freire ressalta que:

A ação pedagógica tem como ponto de partida o estudo da realidade do educando, identificando-se as situações significativas presentes no contexto em que ele está inserido. Desse estudo, emergem os temas geradores que orientam a escolha dos conteúdos a serem problematizados no processo de ensino aprendizagem, para a compreensão dessa realidade e na busca de alternativas de intervenção social. A “leitura do mundo” é, portanto, o ponto de partida para a construção do projeto político-pedagógico do MOVA-BRASIL. Essa construção se inicia com uma primeira aproximação da leitura que educadores e educandos fazem de sua realidade, utilizando diferentes formas de expressão. (FREIRE, 1988, p. 109).

Para tanto as ações educativas devem exercer uma influência edificante na vida do interno, criando condições para que moldem sua identidade, buscando, principalmente, compreender-se e aceitar-se como indivíduo social; construir seu projeto de vida, definindo e trilhando caminhos para sua vida em sociedade.

Nesse percurso, o trabalho educacional passa a ser visto como uma educação para socialização; o caminho do desenvolvimento pessoal e social; ou seja, preparar o indivíduo para avaliar soluções e tomar decisões corretas em cima de valores: aprender a ser e a conviver. Compreende que a educação deve garantir as seguintes competências: pessoal (relaciona-se com a capacidade de conhecer a si mesmo, compreender-se, aceitar-se, aprender a ser); social (capacidade de relacionar-se de forma harmoniosa e produtiva com outras pessoas, aprender a conviver); produtiva (aquisição de habilidades necessárias para se produzir bens e serviços, aprender a fazer); e cognitiva (adquirir os conhecimentos necessários ao seu crescimento pessoal, social e profissional).

Não obstante, a proposta pedagógica apresentada pelo programa de alfabetização prisional MOVA-BRASIL comunga com tudo o que já foi exposto sobre esse preceito de transformação humana através da educação. Ao aplicar uma prática pedagógica de concepção renovadora e desvinculada de paradigmas tradicionais, promove um trabalho de reconstrução humana por meio da construção coletiva do conhecimento. Nessa construção conjunta o programa MOVA-BRASIL apoia-se na valorização dos saberes prévios dos seus educandos, nas suas experiências, práticas e vivências anteriores e relativas ao cárcere. Toda adequação proposta e aplicada pelo MOVA-BRASIL, em âmbito carcerário, com seus parâmetros metodológicos,

curriculares e pedagógicos revestem-se de inovação das práticas de ensino e aprendizagem. Essa comprovação se evidencia no trabalho desenvolvido a partir dos quatro pilares fundamentais, diferenciadores e a pouco tempo inexplorado nesse processo educativo; educandos (encarcerados), espaço de educação (unidades prisionais), educadores (com capacitação diferenciada para atender a um público privado de liberdade) e metodologia (remodelada a partir do contexto social desses educandos).

Ainda sobre as relações e vivências sociais e pessoais como instrumentos indispensáveis para a construção do conhecimento, Papert (1985, p. 173) aponta como pressupostos desse processo de construção uma aprendizagem situada, profundamente mergulhada no contexto em que decorre a negociação social do conhecimento, onde os aprendizes formam e testam as suas construções em diálogo com outros indivíduos e com a sociedade em geral.

Este posicionamento de Papert encontra respaldo simultaneamente no construtivismo e na teoria de Lev Vygotsky, para quem as funções cognitivas aparecem duas vezes no desenvolvimento cultural dos indivíduos: primeiro a nível social e depois a nível pessoal. Logo, a escola seja para crianças ou para jovens, adultos e idosos, inclusive em ambientes de privação de liberdade, nesta concepção, deve ser encarada como um espaço de encontro e socialização ao mundo livre em que o saber prévio é apenas um dos elementos para a sua constituição. Pois, é, justamente, neste conceito que o programa de alfabetização MOVA-BRASIL rompe com a concepção tradicional e reducionista de escola, cujo objetivo central está na aquisição de conteúdos pragmáticos e muitas vezes descontextualizados do ambiente em que se vive. E sem levar em conta, principalmente, o mundo evolutivo, globalizado e de constantes transformações sociais.

Na metodologia MOVA o letramento é essencial, mas entendemos que o processo de alfabetização, no sentido freiriano, vai além do letramento e envolve um conjunto de ações de intervenção social. O domínio do sistema de escrita alfabético e da matemática não está separado de um projeto de vida e de sociedade. O programa MOVA-BRASIL, por isso, não separa a formação intelectual da formação social e humana. Além da sala de aula, ou “círculos de cultura”, muitas atividades são proporcionadas aos educandos, estimulando a participação e o envolvimento de

todos. Entre essas ações e atividades de inclusão do MOVA-BRASIL, podemos destacar o envolvimento com a cultura digital, como veremos no tópico seguinte.

4.4 Inclusão digital em turmas de alfabetização prisional

O MOVA-BRASIL incorporou na formação dos seus educandos o que chamou de “alfabetização digital”, promovendo o uso das tecnologias da informação e da comunicação como recursos no processo de ensino e aprendizagem e oferecendo acesso rápido e apoio técnico às salas de aula do programa. O computador tem sido utilizado em processos de alfabetização como mais uma ferramenta de aprendizagem numa época em que a cultura digital está cada vez mais presente no cotidiano dos alfabetizandos. Mostrando-se, desta forma, como uma constante as práticas de construção e reconstrução dos conteúdos programáticos em decorrência das situações e exigências cotidianas dos educandos. De acordo com Toffler (1970, p. 393), “os analfabetos do século 21 não serão aqueles que não conseguem ler e escrever, mas aqueles que não conseguem aprender, desaprender e reaprender”.

Em consonância com o pensamento de Papert- pioneiro da inteligência artificial, inventor da linguagem de programação e teórico mais conhecido sobre a utilização de computadores na educação - o MOVA-BRASIL adquire o uso do computador como auxiliar no processo de construção do conhecimento e como uma poderosa ferramenta educacional para desenvolvimento das mentes.

Seguindo na mesma perspectiva educacional de Papert, o programa de alfabetização MOVA-BRASIL apropriou-se, em seu processo de aprendizagem, do termo construcionismo como uma abordagem do construtivismo que possibilita ao educando construir o seu próprio conhecimento por meio de alguma ferramenta tecnológica como é o caso do computador.

No sentido da construção do conhecimento proposto por Papert sobre a realização do ciclo descrição – execução – reflexão – depuração – descrição, como fator indispensável para a apropriação de novos saberes, o MOVA-BRASIL busca colocar seu alfabetizando diante de uma situação problema, na qual ele terá que usar a sua estrutura cognitiva para resolver o problema utilizando a linguagem de programação. Assim, o aprendiz tem a possibilidade de corrigir seus erros. A consumação desse

ciclo não acontece apenas colocando o alfabetizando diante do computador, essa interação aluno – computador decorre da intercessão do monitor que tenha conhecimento do significado para auxiliá-lo nesse processo.

Pensando nesse mundo impregnado de informação que o MOVA-BRASIL construiu várias alternativas para o desenvolvimento da aprendizagem, utilizando-se da cultura digital e realçando a importância das novas tecnologias na transformação social. Frente a isso Fino coloca que:

A tecnologia só será ferramenta de inovação pedagógica a partir do momento em que permita fazer coisas diferentes, quando abrir portas para territórios inesperados, que podem muito bem não ter nada que ver, sequer, com o currículo ou com a escola. (FINO, 2007, p. 7).

Através desse estudo e do reconhecimento da necessidade de pensar o futuro da educação, o MOVA-BRASIL destaca em seu programa a observação das práticas e do uso das novas tecnologias para alfabetização, a fim de valorizar a aquisição de conhecimentos e a sua atualização permanente.

Apoiando-se na conquista da cidadania participativa e na reintegração social por meio da educação como metas principais do programa de alfabetização MOVA-BRASIL, na Escola Dom Hélder Câmara, no Presídio de Igarassu, Freire afirma que a falta de acesso ao mundo da informação classifica o ser como “analfabeto digital”:

A exclusão digital é uma forma de dominação política e contribui para a manutenção e ampliação das desigualdades. Daí a necessidade de uma alfabetização digital, que não se restringe ao domínio de uma tecnologia, mas que vai muito além. O MOVA-BRASIL inspirou-se nos “temas geradores”, problematizando a nova realidade do novo mundo digital, ao mesmo tempo em que o alfabetizando se apropria dos instrumentos de virtualidade; navegar na internet, trabalhar com um processador de texto, enviar uma mensagem etc. [...] o objetivo não é apenas trabalhar com a informática e nem se profissionalizar em tecnologia, mas incorporá-la ao processo de ensino e aprendizagem. (FREIRE, 1989, p. 137).

Todas essas mudanças e aquisições de novas ferramentas no processo de aprendizagem, que caracterizam a inovação pedagógica do MOVA-BRASIL e que correspondem às exigências e mudanças cotidianas, relacionam-se com as indagações de Toffler (1984, p. 25) sobre a iminente aceleração das atividades globais em todos os setores da sociedade: “[...] ninguém permanece imune a estas vagas, de profundas e aceleradas mudanças, e o resultado é o choque do futuro”.

Para Toffler a aceleração da mudança não se restringe a infectar indústrias ou nações, é uma força que se coloca a todo o momento obrigando os seres a ficarem frente a frente com o novo desafiador.

O que está a acontecer agora é segundo tudo indica mais profundo e mais importante do que a revolução industrial. Na realidade um número crescente de opiniões dignas de crédito afirma que o momento presente representa nada menos que a segunda grande cisão da história humana, só comparável em magnitude a primeira grande ruptura da continuidade histórica que foi a passagem do barbarismo para a civilização. (TOFFLER, 1970, p. 18).

Logo, a inovação pedagógica é uma necessidade que precisa ser atendida urgentemente diante do aparato de exigências da atualidade. É preciso a organização das ideias e a relação com o contexto para o aproveitamento de tantas conquistas que o mundo moderno pode trazer à aprendizagem.

4.5 Autonomia discente como caminho da inovação pedagógica da alfabetização prisional

Tendo como foco a inovação pedagógica, o grau de autonomia desenvolvido pelos educandos do presídio de Igarassu na construção conjunta do conhecimento, o programa de alfabetização prisional MOVA-BRASIL as práticas de leitura e reconstrução da realidade realizada pelos próprios educandos como percurso para a libertação dos indivíduos.

Nesse trabalho, o educando emprega a totalidade como categoria fundamental para a leitura do mundo a partir de uma prática que prioriza as relações dialógicas. O diálogo torna-se entre os educandos condição para o conhecimento. Destaca-se, assim, na construção do saber pelos educandos a dimensão individual e o esforço pessoal para o ato de construção. O ato de conhecer se dá em um processo social e é o diálogo o mediador desse processo.

Transmitir ou receber informações não caracterizam o ato de conhecer. Conhecer é aprender o mundo em sua totalidade e essa não é uma tarefa solitária. Ninguém conhece sozinho. Logo, nesse processo educativo, o educando penetra em níveis cada vez mais profundos e abrangentes do saber. Nisso se constitui uma das funções mais do diálogo, que se inicia da temática significativa desenvolvida pelos educandos,

ao apresentarem seus níveis de percepção em relação ao mundo vivido. Daí, a educação numa perspectiva libertadora, exige a dialogicidade, portanto, a leitura do mundo coletiva.

Nessa prática, o educando contribui ativamente para organizar um conteúdo de aprendizagem libertador de natureza perceptiva de suas visões de mundo. Com isso, os educandos inserem em totalidades mais abrangentes sua realidade imediata e descobrem que a realidade local, existencial, possui relação com outras dimensões: regionais, nacionais, continentais, planetárias e em diversas perspectivas: social, política, econômica que se interpenetram.

Os educandos, nos vários momentos de seu processo educativo reconhecem-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de “ser mais”. Nesse sentido, a ação e a reflexão se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo de forma histórica de ser do homem.

Essa ruptura e superação da dominação social observadas nas práticas de aprendizagem processadas pelos educandos resultam da curiosidade, dialogicidade, criticidade e reflexão sobre temas inquietantes expostos por estes grupos em busca de afirmações, organização, ampliação e norteamento para seus saberes prévios.

Todo esse comportamento apontado pelos educandos no processo de construção metodológica induz, em sua práxis, o direcionamento por eles mesmos da amplificação dos saberes vivenciados, expostos e compartilhados. A esse respeito, Paulo Freire atribui à curiosidade desenvolvida pelos educandos como ponto de partida.

Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos nos defender de “irracionalismo” decorrente ou produzido por certo excesso de “racionalismo”. (FREIRE, 1989, p.123).

Ainda sobre as práticas discentes que levam ao desenvolvimento da conscientização crítica do educando sobre o mundo e as relações que o envolvem no contexto social, nos conduzem a encarar o processo de alfabetização política dos encarcerados sob

duas possibilidades distintas. A primeira como uma prática para a domesticação e dominação dos homens através da imposição de ideias e conceitos; e a outra trata de uma prática de libertação de ideias e pensamentos.

É justamente o princípio da libertação do saber introduzido pelo programa de alfabetização prisional MOVA-BRASIL aos reeducandos de Igarassu, que emerge toda prática educativa construída, deliberada, desenvolvida e trabalhada pelos próprios educandos. Prática que consiste em um processo sistemático, sequencial, memorial e existencial dos apenados.

A alfabetização tem sido entendida tradicionalmente como um processo de ensinar e aprender a ler e escrever, por tanto, alfabetizado é aquele que lê e escreve. Porém, o conceito de alfabetização para o programa de alfabetização prisional MOVA-BRASIL tem um significado mais abrangente, na medida em que vai além do domínio do código escrito. Enquanto prática discursiva, a alfabetização possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos pela melhoria das qualidades de vida e pela transformação social. (FREIRE, 1991, p. 68).

Motivado por fazer parte integrante e ativa na condução dos trabalhos metodológicos os educandos da alfabetização prisional engajam-se no levantamento de questões e situações inerentes ao seu contexto social. Diferente das turmas de ensino tradicional onde o educando não participa, cria, recria e decide, deixando, dessa forma, de contribuir para a construção do seu saber e da sua história.

Inicialmente os educandos buscam uma interação de cooperação coletiva através do reconhecimento do próximo e da identificação de situações existenciais que os tornam semelhantes na busca de um propósito comum. Então, já envolvidos no espaço de aprendizagem e se sentindo membros indissociáveis e funcionais do grupo os educandos partem para as práticas de construção conjunta do conhecimento.

Levados ao pressuposto paradigmático e tradicionalista da alfabetização como simples prática repetitiva de leitura e escrita, os educandos se revestem de uma nova postura, não mais passiva e receptiva de conteúdos impostos, mas de ser ativo e envolvido construtivamente na condução de sua própria história.

Conscientizado de sua nova postura diante da aprendizagem o educando empreende um novo processo de decodificação do saber. Para essa finalidade o alfabetizando parte da verbalização, comunicação, dialogicidade e exposição de sua história de

vida, experiências e práticas sociais para uma interação com os outros membros do grupo.

Valorizando o saber alheio e sabendo fazer apreciar o seu próprio saber prévio, o educando percebe-se envolvido dentro de um contexto que o tem como membro participante ativo e contributo no processo de ensino-aprendizagem. Ao propor, expor e caracterizar questões relevantes e comuns para o grupo, o educando possibilita o choque de opiniões, o confronto de ideias, a mediação de interesses e a superação de indiferenças; situações essenciais para a elaboração de conteúdos programáticos de alfabetização. Entretanto, Freire confirma a eficácia da alfabetização de jovens, adultos e idosos quando seus sujeitos participam ativamente da sua construção.

[...] a alfabetização é a aquisição da língua escrita, por um processo de construção do conhecimento que se dá num contexto discursivo de interlocução e interação, através do desvelamento crítico da realidade, como uma das condições necessárias ao exercício da plena cidadania: exercer seus direitos e deveres frente à sociedade global. (FREIRE, 1991, p. 59)

Diante do conhecimento do seu papel ativo no grupo e ciente dos benefícios que lhe possam trazer, o educando parte para a discussão, o debate e o confronto das ideias e situações apresentadas. Daí, estabelece-se a mediação onde os educandos mensuramos pontos relevantes para a pontuação das situações significativas e mais preponderantes em suas vivências sociais, pessoais e profissionais.

Logo depois dos momentos de explanações os educandos fazem uma longa incursão na reflexão das situações inquietantes, levantadas no momento anterior, a partir da análise de suas causas, consequências, possíveis resoluções e caminhos para alcançar os objetivos desejados. Nesse percurso, os educandos se apropriam do poder de criticidade ao questionar alternativas, ao indagar resoluções e ao avaliar seu próprio posicionamento diante do diálogo do outro.

[...] o homem não pode participar ativamente da história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da própria capacidade para transformar [...]. Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna. Isto também é assim nas forças sociais [...]. A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer. (FREIRE, 1977, p. 48).

Nesse contexto de aprendizagem, os educandos criam e recriam painéis socioculturais que refletem e caracterizam suas histórias pessoais e coletivas. Essa

construção e visualização crítica e coletiva possibilitam a aquisição de novos olhares, novos pontos de vista, novos enquadramentos sociais, novas posturas e novos caminhos a serem percorridos. E, dessa forma, a reconstrução constante de novos painéis socioculturais.

Por tudo isso, os educandos passam a se enxergarem com sujeitos do próprio processo de alfabetização e formação humana. Sendo essa uma das grandes diferenças do programa de alfabetização prisional MOVA-BRASIL, na qual a partir dos seus conhecimentos prévios, experiência de vida e do elevado potencial comunicativo – a oralidade, os educandos compreendem o processo de ensino-aprendizagem como e motivam na construção e ressignificação de suas narrativas. A subjetividade dos educandos assume uma importância cada vez maior no processo de formação, que implica recuperar a história das pessoas e da coletividade como elemento fundamental da identidade de cada um e do grupo como um todo.

A partir da compreensão crítica do mundo vivido, os educandos se reconhecem produtores e conhecimento e de cultura. Percebem-se capazes, criativos, propositivos e compreendem a dimensão coletiva da cidadania, que não pode ser construída sem a participação ativa de seus indivíduos.

5 PERCURSO METODOLÓGICO: ABORDAGEM DA PESQUISA

Desenvolver uma pesquisa em educação pressupõe compor um estudo reflexivo dos fenômenos da cultura escolar, e esta reflexão deve configurar-se com o mínimo de subjetividade do pesquisador, para compreender o fenômeno com mais autenticidade, como destacou Macedo (2010). Logo, realizar uma pesquisa é o passo inicial para a construção do conhecimento científico. É preciso promover o confronto entre os dados recolhidos em uma determinada realidade e o conhecimento teórico adquirido a respeito desse conhecimento. No entanto, é preciso considerar que nenhum pesquisador se desveste de suas experiências, de seus conhecimentos para estudar qualquer que seja a realidade.

Para conhecimento, ao realizar uma pesquisa científica é necessário, após clara definição do objeto, pensar e analisar o caminho a ser percorrido, atentar para as etapas a serem seguidas, estabelecer a definição dos instrumentos e técnicas de pesquisa, a forma de coleta de dados, na observação dos sujeitos envolvidos. É preciso definir os procedimentos metodológicos para sua realização.

Nessa investigação, intitulada “Alfabetização no Cárcere: novo modelo pedagógico aplicado aos reeducandos do presídio de Igarassu, Pernambuco – Brasil”, de natureza descritiva, com abordagem qualitativa e de concepção etnográfica, caracteriza-se de acordo com Fino (2008), “[...] como um processo indutivo ou baseado na descoberta, em vez de ser limitado pela testagem de hipóteses explícitas”. E, de acordo com Macedo (2010), “[...] para o olhar qualitativo, é necessário conviver com o desejo, a curiosidade e a criatividade humana; [...] com as incertezas e o imprevisto”.

Esta concepção etnográfica encontra fundamento na etnografia da educação, especialmente ligada à antropologia e à sociologia qualitativa, que se opõe aos paradigmas positivistas quantitativos. A etnografia da educação é encarada ora como técnica descritiva a serviço de um método, ora como próprio método; ora como uma teoria, ou até mesmo como perspectiva.

Na metodologia científica torna-se claro seu papel direcionado ao debate sobre o caminho teórico-metodológico a ser percorrido durante um estudo para a construção do conhecimento e possível transformação da realidade. Através dela se deixa

evidente a abordagem escolhida, a indicação dos pressupostos epistemológicos que embasam o estudo, as fases do desenvolvimento da pesquisa, as questões norteadoras, os objetivos, os atores participantes, os instrumentos e os procedimentos de coleta e análise de dados.

Nesta perspectiva, este capítulo tem a intenção de desenvolver a discussão sobre a etnografia, como uma das formas de fazer uma pesquisa qualitativa. Percebendo-se, dessa forma, a necessidade de fazer reflexões sobre a pesquisa qualitativa. Estabelecendo-se relações entre este tipo de pesquisa e o paradigma positivista na orientação dos procedimentos para o processo de construção de conhecimentos. Nesta reflexão remete-se a origem e a alguns conceitos da pesquisa qualitativa para, em seguida, abordar uma forma de pesquisa qualitativa: a etnografia.

5.1 Enfoque teórico-metodológico

Definida inicialmente para caracterizar o trabalho presencial e experimental para coleta de informações, subsídios e esclarecimentos, o termo “etnografia” consiste, neste trabalho, como um aspecto importante para a compreensão da realidade pesquisada. Logo de acordo com Lapassade sobre a definição esclarece que:

[...] a expressão etnográfica começou a ser utilizada pelos antropólogos para designarem o trabalho de campo, no decorrer do qual são recolhidos informações e materiais que servirão de objeto de uma elaboração teórica posterior. (LAPASSADE, 1991, p.29).

Logo, a etnografia é a especialidade da antropologia, que tem por fim o estudo e a descrição dos povos, sua língua, sua raça, sua região e manifestações materiais de suas atividades, é parte ou disciplina integrante da etnologia, é a forma de descrição da cultura material de um determinado povo.

O conceito etnográfico é utilizado atualmente para referir-se, de forma abrangente, a uma concepção de sociologia que se opõe a uma concepção dominante caracterizada de positivista e quantitativa. Dessa forma, para Lapassade (2005) a etnografia é a “descrição (grafia) de um etnos (termo que designa um povo, um acultura)”. E o trabalho de um etnógrafo consiste, conforme o autor, em fazer observações participantes, entrevistas etnográficas e análise de materiais.

[...] o termo etnografia tende a designar uma disciplina, com todos os privilégios que comporta e, ao mesmo tempo, um método (a observação participante e as técnicas anexas) e um trabalho de interpretação de dados coletados no decurso do trabalho de campo". (LAPASSADE, 2005, p.148).

Assim, a etnografia surge como uma forma diferente de investigação educacional em franca oposição ao paradigma positivista proveniente da psicologia experimental e da sociologia quantitativa. Nessa perspectiva, Sousa (2008) complementa que "etnografia significa escrita, uma descrição de [...]". Nesse contexto e nos estudos sobre etnografia compreende-se na descrição como ação metodológica para realização de um estudo e a esse respeito Fino destaca que:

[...] a etnografia deve ser entendida como a descrição de uma cultura, que pode ser de um pequeno grupo tribal numa terra exótica, ou de uma turma de uma escola dos subúrbios, sendo a tarefa do investigador etnográfico compreender a maneira de viver do ponto de vista dos nativos da cultura em estudo (FINO, 2008, p.1).

Porém, desta contextualização a importância de que o estudo de uma turma de alfabetização organizada no meio prisional seja substanciado por uma abordagem etnográfica para que sejam caracterizadas as mudanças realizadas naquela turma, a partir daquela organização e o significado dela para os sujeitos envolvidos no seu processo de construção conjunta no espaço das ações.

Logo, neste estudo, vários conceitos foram trazidos a questão da etnografia. Seguindo definições defendidas por autores como Fino (2003), Sousa (2008) e Lapassade (2005), evidencia-se a etnografia como um tipo de abordagem que se coloca em oposição ao paradigma tradicional de realizar pesquisa, o positivismo.

Outro fator importante na descrição da pesquisa etnográfica encontra-se em Spradley (1979 *apud* FINO, 2003, p. 3) ao considerar a abordagem etnográfica como uma ferramenta "para se estudar com as pessoas e não apenas sobre elas". Nesse conceito, destaca-se a condição de sujeito da pesquisa aceita pelo etnógrafo ao realizar a investigação. Daí, pode-se afirmar também ser a etnografia uma aproximação do "distante e desconhecido" para transformá-lo em fonte de descoberta.

Daí, traduz-se a importância da descrição etnográfica em ressaltar a Fino (2008), ao destacar a relevância do entendimento desse tipo de pesquisa para a compreensão dos sujeitos envolvidos na investigação. Pois, quando o etnógrafo passa a ser

participante ativo, ou seja, sujeito daquela realidade, torna a visualização e descrição das interações cotidianas mais precisa.

A utilização das técnicas da etnografia foi realizada pelos educadores a partir da década de 1970. Antes eram ferramentas de pesquisa apenas dos sociólogos e antropólogos. No entanto, na década de 1980, essa modalidade de pesquisa qualitativa se difundiu no Brasil por meio de trabalhos que destacam o cotidiano das salas de aula e das escolas.

Tornando-se evidente, desta forma, a concepção de etnografia como uma ciência capaz de descrever e interpretar de forma minuciosa a realidade de um determinado grupo. Logo, realizar uma pesquisa etnográfica em uma turma de alfabetização prisional a partir de sua estruturação, organização e vivências, implica em caracterizá-la; descrevendo, interpretando e analisando as ações e relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos na construção do conhecimento.

Entretanto, o olhar etnográfico sobre uma determinada turma de alfabetização prisional permite desenhá-la de maneira crítica, analisando e refletindo, enquanto participante daquele grupo, em que medida poderia se considerar a possibilidade de inovação pedagógica. Nesse sentido Fino, aborda a relevância da etnopesquisa:

[...] é nestes termos que a etnopesquisa produz sua singularidade na medida em que passa a implicar-se na compreensão transformadora a partir e com o sentido das ações dos atores sociais concretos. Compreendê-las nas relações complexas que as constroem, marca as opções ontológicas e político-epistemológicas dessa pesquisa de orientação antipositivista e de um intencionado viés político-cultural. Ao positivismo pretensamente neutral não interessa problemas de pesquisa ligados à implicação, ao engajamento, e, portanto, ao pertencimento e às ações afirmativas. (FINO, 2011, p. 74).

Nesse percurso metodológico e de acordo com as contribuições de Lapassade (2005) a respeito da etnografia na prática da pesquisa se destaca a obrigatoriedade do pesquisador no local de estudo. Mas, essa permanência do pesquisador deve se dar como sujeito participante em todos os níveis de situações e interações entre os personagens envolvidos nas ações e relacionamentos.

Pois, é em torno do esclarecimento do trabalho científico de investigação e abordagem etnográfica e qualitativa que se desenvolve o conhecimento e o entendimento sobre a estruturação, organização e desenvolvimento da turma de alfabetização prisional a

partir do programa educacional MOVA-BRASIL. A esse respeito Fino norteia a importância da caracterização da pesquisa qualitativa:

Estes elementos característicos da pesquisa qualitativa também representam seu viés etnográfico, uma vez que foi realizada através de um contato direto e interativo com os seus atores sociais no contexto de atuação profissional deste. Ao se referir ao estudo etnográfico, recorremos ao que diz Lapassade (2005, p. 82), [...] a pesquisa etnográfica pode ser descrita como um encontro social, como, aliás, como é feita na tradição interacionista, em que se considera, precisamente, que o trabalho de campo pode ser ele mesmo o objeto de uma sociologia. Dessa forma, interação entre os sujeitos envolvidos nesta pesquisa favorece a recolha de dados, com a realização de entrevistas e observação direta do contexto investigativo e das situações nele ocorridas. Podemos também destacar sobre o olhar etnográfico, a oposição clara que este adota frente ao paradigma positivista, que adota elementos experimentais e quantitativos nas coletas, análises e interpretações dos dados em suas pesquisas (SOUSA *apud* FINO, 2001, p. 126).

Nesse contexto, a descrição e interpretação da organização pedagógica do programa de alfabetização MOVA-BRASIL na turma de reeducandos do presídio de Igarassu dará a verdadeira dimensão dos seus efeitos práticos no cotidiano, nas interações e nas implicações interpessoais dos sujeitos em estudo. Ainda percorrendo os encaminhamentos da metodologia etnográfica qualitativa evidencia-se a utilidade deste mecanismo como importante subsídio de descobertas, e a esse respeito Spradley destaca que:

O trabalho etnográfico é ‘uma ferramenta útil para a compreensão do modo como outras pessoas veem suas experiências, devendo ser encarada mais como uma ferramenta de aprender com as pessoas do que um utensílio para estudar essas pessoas’. (*apud* FINO, 2003, p. 3).

Entretanto, entende-se, dessa maneira, que o imperativo etnográfico defendido por Macedo vincula-se ao que ele denominou de etnopesquisa, ou seja, um trabalho de campo, no *lócus* escolar, uma busca das implicações dos sujeitos e esclarece que, [...] as pesquisas de campo de inspiração qualitativa realizam uma verdadeira “garimpagem” de ações, realizações e sentidos, e estão interessadas acima de tudo com o vivido impregnado da cultura daqueles que os instituem (MACEDO, 2010, p.87). Ainda sobre a etnopesquisa Macedo clarifica que:

É [...] um modo *intercrítico*, de se fazer pesquisa antropológica e educacional. Os atores sociais não falam pela boca da teoria [...] eles são percebidos como estruturantes, em meio às estruturas que, em muitos momentos, reflexivamente os configura. (MACEDO, 2010, p.10).

Nesse sentido, destaca-se a pesquisa etnográfica como a mais adequada e completa forma para compreender a estruturação e relacionamentos dos nativos em estudo – alunos e professores. Pois, sondar diretamente a dinâmica e a complexidade que envolvem a realidade social de uma turma trará de maneira verídica a descrição e interpretação de suas práticas. Pois, esse procedimento revela o caráter reflexivo, sistemático, programado e crítico para alcançar descobertas em relação ao objeto em estudo. Vivenciar, experimentar e compartilhar interações sociais em práticas de construção do conhecimento consequentemente conduzirá a descrição e compreensão mais expressiva do grupo e situações em análise. A esse respeito Fino, destaca que:

Essa observação participante [...] é um tipo de investigação que se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos no ambiente destes, sendo os dados recolhidos sistematicamente durante esse período de tempo, e mergulhando o observador pessoalmente na vida das pessoas de modo a partilhar as suas experiências. (FINO, 2007, p.4).

Dessa forma, uma descrição elaborada do ponto de vista dos integrantes ativos de uma comunidade a partir de suas interações educativas, servirá de base para o descobrimento e interpretação crítica das práticas pedagógicas que possam se revelar enquanto inovação pedagógica. Sobre essa forma de investigação etnográfica Fino destaca que:

De fato, a etnografia da educação, sobretudo por recusar qualquer possibilidade de arranjo de natureza experimental, e por, ao invés, estudar os sujeitos nos seus ambientes naturais, pode constituir uma ferramenta poderosíssima para a compreensão desses intensos e complexos diálogos intersubjetivos que são as práticas pedagógicas. Um diálogo intersubjetivo, o que decorre entre os atores que povoam um contexto escolar e narrado ‘de dentro’, como se fosse por alguém que se torna também ator para falar como um deles. Assim, o trabalho de campo, [...] é uma experiência altamente pessoal, sendo a interligação dos procedimentos campo com as capacidades individuais (do investigador) e coma variação situacional o que faz do trabalho de campo uma experiência tão personalizada. De fato, a validade e a riqueza de significado dos resultados obtidos dependem diretamente e em grande medida da habilidade, disciplina e perspectiva do observador, e é essa, simultaneamente, a sua riqueza e franqueza. (FINO, 2001, p.4).

Logo, de forma metodológico o termo “etnográfico” refere-se a investigação social ao compreender-se enquanto estudo do comportamento das pessoas no seu contexto habitual e não em condições artificiais criadas pelo investigador. Daí, a observação e a conversação informal serão as mais importantes entre as diversas fontes de recolhimento de dados.

Porém, deve ficar claro que não será à etnografia enquanto área de conhecimento que compete definir inovação pedagógica. Compete-lhe apenas fornecer os meios para sondar, questionar, descrever e compreender as práticas pedagógicas enquanto práticas culturais fundadas na intersubjetividade dos que aprendem e dos que facilitam a aprendizagem. Valendo-se, assim, como um poderoso utensílio para a compreensão dos fenômenos de inovação a etnografia implica também o debate epistemológico sobre a validade do conhecimento obtido pelo seu intermédio.

Quanto a clarificação sobre a definição de práticas pedagógicas inovadoras e a função da etnografia enquanto ferramenta de pesquisa, Fino salienta a importância para esta distinção.

O esclarecimento do que serão, ou não, práticas pedagógicas inovadoras é algo a cargo de um enquadramento conceitual exterior à etnografia, o qual tem de estar presente permanentemente na mente do investigador que olha para as práticas pedagógicas para as interpretar como se fosse um nativo delas, dentro da dialética de se tornar nativo, para conhecer, e de ser estrangeiro, para interpretar. Ou seja, para se fazer etnografia da educação, nomeadamente para investigar inovação pedagógica, não basta saber etnografia, nem é suficiente ser portador do senso comum sobre educação. [...] no entanto, o saber comum sobre educação, se é suficiente para reproduzir a experiência acumulada ao longo das gerações, não chega para provocar as rupturas, os saltos, as descontinuidades que constituem, na minha opinião, a inovação pedagógica, que é a que se transformará, no futuro, em senso comum. E a inovação pedagógica, para acontecer, precisa de ter clara essa distanciação em relação ao senso comum e essa distanciação não é fornecida, nem se quer facilitada, por nenhuma metodologia de investigação. Nem mesmo pela etnografia. (FINO, 2011, p.5).

Deste contexto, as metodologias de investigação qualitativa são as mais adequadas à compreensão dos fenômenos que se desenvolvem no interior das escolas, e que a etnografia, numa perspectiva crítica, seria a mais condizente à sondagem das dinâmicas de natureza social e cultural que as perpassam, com o objetivo último de as transformar. Haja vista que o aspecto etnográfico qualitativo da investigação em educação ultrapassa os limites da sala de aula ao interagir nos estabelecimentos das ações em curso, pois “experimentar a diferença no campo de pesquisa no mundo do outro, passa a ser um imperativo etnográfico” (Macedo, 2010). Portanto, conhecer a existência do mundo alheio e a forma como vive um grupo é imprescindível para a prática da pesquisa em discussão e para interpretação da realidade implicada.

5.2 Procedimentos metodológicos

Na investigação e caracterização qualitativa de concepção etnográfica, o pesquisador tem um importante papel na interpretação dos dados. Na pesquisa em questão, por exemplo, quando envolve as relações em sala de aula e na escola, o pesquisador deve ser capaz de distanciar-se de sua implicação e de sua subjetividade, para não arriscar e tendenciar sua investigação. A esse respeito, Fino esclarece que:

[...] o êxito da investigação etnográfica decorre em grande medida da capacidade interpretativa do investigador, o que, se é verdade que lhe atribui, aparentemente pelo menos, grande liberdade na mobilização dos instrumentos teóricos de análise, tem o inconveniente de o deixar à mercê dessa capacidade interpretativa, bem como do risco de uma subjetividade que nunca é completamente controlada. (FINO, 2003, p.11).

Desta forma, a pesquisa quanto aos procedimentos classifica-se como participante, cuja técnica primordial é a observação participante, porém de forma ativa. Segundo Fino (2003), é o status adquirido pelo pesquisador dentro do grupo em estudo, no entanto o papel a ser desempenhado exija dele um certo distanciamento. Pois, “experimentar a diferença no campo de pesquisa no mundo do outro, passa a ser um imperativo etnográfico” (MACEDO, 2010, p.27). Entretanto, o ato de conhecer como o outro vive implica em nos transportarmos de nós mesmos para o mundo do alheio, afim de interpretar a realidade em questão.

Uma abordagem etnográfica permite que avancemos neste propósito de estudo porque nos possibilita investigar em uma abordagem dialética as interações (sociais e culturais) sob a perspectiva da visão das pessoas envolvidas, os comportamentos e seus significados, o que ocorre, de que forma acontece e que variações descobrir e interpretar em relação ao contexto mais amplo que representa a cultura da escola.

Logo, o olhar etnográfico define uma postura e não somente uma técnica. Mas, esta postura pressupõe, ela própria, uma concepção da realidade tal como apresenta o interacionismo simbólico. Através da noção de definição da situação, impõe-se a ideia de que são os próprios atores que definem a situação na qual se encontram, e ao fazerem-na, estão a construí-la. Os papéis dos atores que parecem estar prescritos pela sociedade (e isto é particularmente evidente no caso da escola) são de fato construídos em relação ao sentido que eles conferem às diferentes situações para cuja elaboração contribuem.

Assim, praticar etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário e assim por diante. Mas, não são essas coisas, as técnicas e os procedimentos determinados, que definem o empreendimento. O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um rico elaborado para uma “descrição densa”.

Na abordagem sobre a questão etnográfica do alfabetizando as referências e pontuações de Roberto Sidnei Macedo para o estudo, a compreensão e avaliações de ordens socioculturais dos reeducandos e suas interferências na construção dos conteúdos programáticos e consequentemente do conhecimento, que envolve o programa MOVA-BRASIL serão fundamentais. Destacando, também, a importância do educador como etnopesquisador crítico dos elementos envolvidos no processo de intervenção pedagógica: a escola, o aluno, o próprio professor, as relações entre os sujeitos e as práticas de troca de conhecimento através da pesquisa de intervenção participativa. Sobre esse assunto Macedo afirma que:

[...] ao conectar-se com a pedagogia crítica, educadores-etnopesquisadores se tornam pesquisadores responsáveis, porque são implicados na interpretação do mundo-vida, da escola, dos nossos alunos, de nós professores, de nossas salas de aula e das políticas institucionais que crivam a vida do educador. (MACEDO, 2006, p. 46).

Com relação à compreensão do sentido e da necessidade da aplicação de uma nova proposta de inovação pedagógica no contexto social e a partir das atividades cotidianas do protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo de transformação da aprendizagem a análise do sociólogo Georges Lapassade remete as perspectivas de estudo da pesquisa. Nessa concepção de educação como socialização defendida por Lapassade e apontada pelo MOVA-BRASIL como resgate da cidadania e reintegração social, fica evidente o trabalho de interacionismo apresentado nesse novo modelo pedagógico. E, que o detalhamento dos aspectos cognitivos de conscientização do alfabetizando sobre sua realidade existencial e para sua transformação se consolidarão evidentes.

Ainda seguindo a linha de pensamento que concebe as práticas de relações sociais que cada educando leva para sala de aula e suas interações como ponto de partida para o desenvolvimento do processo de ensino se fazem relevantes as colocações do psicólogo e educador Vygotsky para referendar a aplicação do programa de

alfabetização MOVA-BRASIL, no Presídio de Igarassu. Nessa valorização do interacionismo como ferramenta indispensável às intervenções pedagógicas e à construção do conhecimento, Vygotsky especifica que:

Quando imaginamos uma sala de aula em um processo interativo, estamos acreditando que todos terão possibilidade de falar, levantar suas hipóteses e nas negociações, chegar a conclusões que ajudem o aluno a se perceber parte de um processo dinâmico de construção. (VYGOTSKY, 2009, p.93).

A pesquisa de campo e de caráter etnográfico e consequentemente qualitativa, na qual se acompanha as atividades de uma turma inicial do programa de alfabetização MOVA-BRASIL, no Presídio de Igarassu, como observador participante e ativo, incluindo-se nessa pequena sociedade como membro “nativo”. Essa observação participante terá como propósito estudar, interpretar e descrever a cultura emergente da atividade dessa turma, que passará a ter intensivamente os primeiros contatos com a alfabetização. Nesse olhar de percepção contínua através da investigação etnográfica Fino (2007, p. 07) destaca que, “as metodologias de investigação qualitativa são as mais adequadas à compreensão e descrição dos fenômenos que se desenvolvem no interior das escolas”. Assim, segue-se uma metodologia baseada numa concepção de intervenção educativa resultante das perspectivas construtivistas de Lev Vygotsky e dos contributos de construtivismo construcionista de Seymour Papert. Sobre a observação participante como técnica fundamental da investigação etnográfica, Lapassade a defende segundo o ponto de vista de Bogdan e Taylor:

Trata-se de uma pesquisa caracterizada por um período de interações sociais intensas entre o pesquisador e os sujeitos, no meio destes. No decurso desse período, dados são sistematicamente coletados [...]. Os observadores mergulham pessoalmente na vida das pessoas. Eles compartilham suas experiências. (BOGDAN E TAYLOR, 1975 apud LAPASSADE, 2005, p. 69).

Para a investigação das condições em que se insere o processo de alfabetização no meio prisional de Igarassu se faz necessário desenvolvê-la através do levantamento de informações em diário de acompanhamento, diálogos, entrevistas, debates, palestras e vivências práticas e interativas com os personagens envolvidos na concretização desse modelo pedagógico: articularores, capacitadores, coordenadores, monitores e principalmente os educandos. Além de participação nas capacitações continuadas, com trocas de experiências e discussões para a elaboração dos conteúdos programáticos adequados para o ambiente carcerário.

Sobre a reflexão a cerca dessas ferramentas utilizadas para a construção do trabalho etnográfico, Fino salienta a necessidade de verificação.

Para isso, faz-se necessário iniciar um exercício reflexivo como assinala Freire (1998) que considere a condição de inconclusão e de autoformação, vinculada à história de vida dos sujeitos que se encontram em constante processo de formação, considerando-se, por isso, seres inconclusos. Nesse sentido, busca-se um exercício de superação de um contexto que não contempla a estrutura necessária para que a prática reflexiva aconteça [...] numa perspectiva que atenda à dimensão social. (FINO, 2011, p.123).

Daí procede-se a análise das práticas pedagógicas, com a ampliação de informações, identificação de elementos que precisam ser aprofundados, além da possibilidade de retificar e / ou validar informações que levem a comprovação do programa de alfabetização prisional MOVA-BRASIL na configuração da inovação pedagógica.

Porém, o foco principal na investigação será através da pesquisa etnográfica com educadores e educandos, que são as conversações ocasionais de campo, nas quais os nativos revelamos os seus pontos de vista pessoais sobre a sua realidade. Também com entrevistas que favoreçam a presença do pesquisador ao mesmo tempo em dá ao entrevistado a liberdade de expressão e posicionamento sobre as questões propostas pelo pesquisador. Levando em consideração a utilização desses mecanismos na pesquisa etnográfica, Fino levanta o seguinte questionamento reflexivo para e durante o desenvolvimento do trabalho:

[...] envolveram mesmo um longo período de interações sociais intensas entre o investigador e os atores, no meio destes, durante o qual os dados foram recolhidos de forma sistemática? Durante a estada no campo, obtiveram-se dados provenientes de fontes diversas, nomeadamente através de observação participante (Lapassade, 1991, 1992, 2001), em que o observador vive com as pessoas e partilha as suas atividades? Aconteceram entrevistas etnográficas, as conversações ocasionais no terreno, evidentemente não estruturadas? Ou aplicaram-se entrevistas semiestruturadas e estruturadas, com base em presunções anteriores à vivência do campo? Estudaram-se documentos “oficiais” e documentos pessoais, sob a forma de diários, cartas, autobiografias, nos quais os nativos revelam os seus pontos de vista sobre a sua vida ou sobre eles próprios? Basearam-se os processos na compreensão e na descoberta, ou testaram-se respeitáveis hipóteses de trabalho, trazidas pelo investigador para dentro do campo? E quanto ao diário de bordo? Existiu mesmo? Que importância revelou ter para a descrição/interpretação da cultura estudada? (FINO, 2011, p.109).

Correspondendo ao relatório da investigação, toda descrição e caracterização minuciosa e detalhada dos personagens (sujeitos envolvidos), território (ambientação) e situações (interações sociais) se faz necessário densa e narrativa. A riqueza de

subsídios vivenciados através de interações e posteriormente sistematizados e confrontados com estudos teóricos concretiza o resultado fidedigno da pesquisa em desenvolvimento.

Levando, dessa forma, enquanto investigador/ observador a compreender e descrever as dinâmicas de natureza social e cultural que envolvem tanto as turmas, consideradas como célula essencial da organização escolar, como das escolas no seu todo, como locais onde se movimentam grupos portadores de características próprias.

Desse contexto, ao se estabelecer uma ponte entre etnografia e investigação verifica-se a etnopesquisa como o meio que proporciona ao mundo científico e acadêmico a abertura para conhecimentos de práticas pedagógicas e grupos ainda inexplorados do ponto de vista educacional. Fato claro e específico ao desvendar as especificidades de um universo que desperta curiosidade e estranheza ao meio acadêmico: educação no meio carcerário.

As práticas e perspectivas pedagógicas em ambiente de reclusão e para reeducandos evidenciam-se em suas interações. Diferenciada dos paradigmas tradicionais em educação pelos componentes que a constituem, a nova concepção de alfabetização no meio prisional revela através da pesquisa etnográfica situações e sentidos até então inexplorados.

Logo, nessa perspectiva, Macedo (2009) defende que “para etnopesquisa, os atores sociais constroem teorias, instituem inteligibilidades importantes para se compreender as ordens sociais e intervir de forma partilhada.

5.3 Diário etnográfico: potencializando da pesquisa

Quanto a utilização do diário etnográfico de acompanhamento como instrumento de registro das informações obtidas nos diálogos, entrevistas, conversações e observações das atividades desenvolvidas nas práticas pedagógicas, sociais e culturais pode funcionar como uma técnica de pesquisa educacional do investigador.

Com o diário etnográfico, o pesquisador atento aos acontecimentos da comunidade passa a dirigir o olhar de uma maneira científica e aprender a documentar os

acontecimentos de sala de aula e da comunidade. Devendo documentar (anotar) também as suas reações aos acontecimentos. Essa nova atitude ajudará a compreender as próprias transformações e as da turma de alfabetização prisional de Igarassu e a qualificar ainda mais a intervenção no cotidiano tanto da sala de aula quanto da comunidade. Além disso, fornecerá elementos para reflexão, ponderações e conclusões.

Logo, o diário etnográfico é o espaço no qual o pesquisador documentará, desde o primeiro momento presencial com o programa, suas reações ao que observar na turma: todas as suas reações a tudo que ouvir, ler, ver e sentir dos outros e de si mesmo. Logo, “[...] registra atemporalidade cotidiana de uma investigação que engloba o projeto-processo científico, que muitas vezes lhe escapa”, (MACEDO, 2010, p. 134), pois, se apresenta como reflexo da implicação do pesquisador.

Essas documentações servirão de base para os estudos, organização das informações e conclusões substanciadas. Porém, as anotações não se limitarão apenas sobre o que o investigador/participante ler, ouvir, ver e sentir. Mas, também de todas as atividades que realizar ou das quais participar e sempre anotando as próprias reações e as dos sujeitos envolvidos na construção do conhecimento.

Quanto a feitura, concepção e destinação do diário etnográfico podemos delimitar didaticamente nos seguintes tópicos:

5.3.1 Diário etnográfico: definição

O diário etnográfico trata-se de um registro feito no dia a dia de acontecimentos e eventos cotidianos, ordinários e extraordinários, a partir de nossa observação participante da vida social dos grupos e instituições que queremos estudar e compreender. Com esse instrumento metodológico é possível descrever nossa própria atuação na realidade em que vivemos (no caso em estudo, a alfabetização da escola prisional de Igarassu). Anotar com detalhes nossas ações e as ações dos parceiros com quem interagimos (consequentemente, alunos alfabetizando e educadores do presídio de Igarassu). Registrando, assim, as relações e interações observadas.

5.3.2 Diário etnográfico: funcionalidade

O diário etnográfico pode funcionar como uma técnica de narração e descrição, na qual o pesquisador/investigador narra e descreve detalhada e cotidianamente as ocorrências, situações e impressões da comunidade e do grupo estudado. Sua intenção é revelar através de relatos a realidade mais próxima possível da que foi vivenciada. Pode ser também um gênero de correspondência diária para troca de experiências entre pesquisadores. O método é simples, mas é preciso ter uma disciplina para mantê-lo: escrevendo sempre que experimentar aquela realidade.

5.3.3 Diário etnográfico: preparo

O pesquisador/investigador, para fazer o seu diário etnográfico, deve escrever ou anotar fatos marcantes (descobertas, incidentes significativos, encontros, leituras, conflitos, problemas enfrentados, etc). E, também, contar atividades rotineiras, eventos corriqueiros, ações e detalhes que vê sempre. Entre os vários fenômenos que podem ser registrados, podem ser lembrados os conteúdos trabalhados na escola (conhecimentos, exercícios, tarefas, avaliações escolares, dinâmicas de grupo, materiais e ambientes utilizados), rituais e relações sociais estabelecidas, regras e normas práticas, a linguagem falada, diálogos, conversas formais e informais que refletem procedimentos de raciocínio prático, atividades cognitivas, etc., nos contextos escolares e extra escolares. Sem esquecer obviamente a cronologia dos acontecimentos (datas, horas e lugares onde se deram os fatos e histórias relatados).

5.3.4 Diário etnográfico: composição

O diário etnográfico deve conter as situações de encenação / atuação de todos os atores / sujeitos sociais em interação. Deve explicitar a construção dos contextos de trocas, interações e relações (negociação e / ou conflitos de instituições de ordem social e cultural no aspecto do ensino / aprendizagem). Situações que são peculiares e específicas ao ambiente prisional e ponderantes nas relações estabelecidas entre os reeducandos do programa e alfabetização carcerária MOVA-BRASIL no Presídio de Igarassu.

5.3.5 Diário etnográfico: relação

O diário etnográfico deve ser organizado, em relação a instituição educativa (escola, sala de aula), mas também em relação ao envolvimento social do educador e educandos na comunidade (reflexões sobre as práticas sociais e culturais com os grupos que vivem em torno da escola).

5.3.6 Diário etnográfico: implicações

O diário etnográfico é feito com grande implicação pessoal, expressão às vezes de momentos íntimos do pesquisador / investigador (descrever emoções, pensamentos) e comunicar ou socializar esses fatos que estão sendo enfrentados, os desafios e tensões identificados, as alegrias, grandes entusiasmos, sonhos, fantasias. Isso implica não apenas descrições de observações, mas fazer comentários, análises, sínteses que podem traduzir a compreensão do que está acontecendo e por que acontece de determinada forma. Os pontos de vista dos atores / sujeitos sociais, suas perspectivas culturais e suas estratégias.

5.3.7 Diário etnográfico: objetivo

O objetivo maior do diário etnográfico é permitir o retrato fiel dos acontecimentos, sujeitos e construções dos grupos e da comunidade. Como também de possibilitar ao pesquisador / investigador o acompanhamento do desenvolvimento das descobertas, de suas próprias ações e implicações no meio onde atua. Assim fornecerá ao pesquisador subsídios para reflexões, análises e conclusões das práticas pedagógicas em questão.

Logo, o diário etnográfico pode funcionar como instrumento de formação profissional (a melhora de didática, desenvolvimento pessoal; metodologia de intervenção (planejamento da ação), e no caso do trabalho proposto como método de pesquisa (pesquisador / investigador).

O diário etnográfico pode, pois, ser considerado como instrumento de análise e / ou intervenção do campo institucional e educativo. Finalmente, é um registro de atividades de seu dia a dia enquanto pesquisador. Pode ser chamado também de

diário de campo ou diário de pesquisa, no qual estão registradas as informações coletadas, dados e análises internas a partir de contextos sociais.

Dessa forma, funciona como descrição de situações em que o pesquisador está envolvido (observação participante). Por outro lado, implica, dentro de um grupo ou equipe, uma autoanálise da instituição educativa ou programa instituição, pedagógico, político e social. Então, temos vários investimentos pessoais, transversalidades, implicações diferenciais, processos de construção de identidades sociais, tudo em uma especificidade local, mas também dentro de uma lógica de estrutura social.

5.4 Etnografia escolar e a multiculturalidade

Um dos pontos de relevância para a pesquisa etnográfica no ambiente de ensino e aprendizagem é a focalização na diversidade cultural que compõe o meio escolar em estudo e que tem sua fonte na origem familiar e social de cada sujeito participante das interações.

Nessa observação participante e reflexiva em paralelo a construção e desenvolvimento curricular da turma de alfabetização prisional se faz necessária a constatação e análise quanto à forma de encarar, dimensionar e agregar as diferentes facetas da culturalidade social. Pois, a condução desse olhar corresponderá de importância para a caracterização da pesquisa enquanto de valor etnográfico. A esse respeito Sousa (2000) esclarece em “O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural” que:

É deste ponto de vista sócio-político que gostaria de focalizar para os perigos de um currículo que permaneça indiferente ao desigual capital cultural de origem familiar e social que aos alunos carregam no seu dia a dia para a escola. O currículo não pode se alhear das diversas identidades socioculturais que contracenam, por vezes de forma conflituosa, no cenário escolar. Efetivamente, a existência de um currículo fechado e único, concebido para o aluno mediano e abstrato, tende para a assimilação das diversas mundividências pela cultura dominante. Com todo o seu conjunto de pequenos ritos pedagógicos, o currículo [...] acaba de ser um mecanismo de normatização, de homogeneização da diversidade, através de um processo de aculturação acadêmica que não representa por igual os interesses, as necessidades, os objetivos, nem as formas de pensamento, expressão e comportamento dos diferentes grupos que constituem o mosaico cultural das nossas escolas. (SOUSA, 2000, p.03).

No entanto, na pesquisa etnográfica, a observação conjunta dos elementos culturais que cada educando carrega consigo para o meio educativo e a agregação dessa diversidade cultural como subsídio para a composição curricular. Haja vista que os educandos, da mesma forma que os educadores, são portadores de suas próprias significações, crenças, valores, atitudes e comportamentos adquiridos ao longo de suas vidas no meio social e que dever ser valorizados e acolhidos.

É justamente nessa perspectiva de valorização, acolhimento e agregação que se evidencia o processo de conhecimento e investigação em educação. Daí privilegia-se o estudo das realidades particulares, concretas, circunscritas a um espaço e tempo determinados. Nesse contexto, a etnografia da educação passa a adquirir uma função decisiva na aproximação e comunicação da escola com comunidades. Desse pressuposto Sousa define o entendimento por etnografia da educação.

Mas o que entendo por etnografia da educação? Se mergulharmos na raiz etimológica da palavra (*éthnos*, “povo” + *gráphein*, “descrever” + *ia*), em princípio, etnografia significa escrita, uma descrição de... Mas como o leitor verá, procuro ultrapassar esta visão restritiva, dando-lhe um cariz mais abrangente, entendendo-a essencialmente como uma forma diferente de investigação educacional, naturalmente ligada à antropologia e à sociologia qualitativa, ou seja, em franca oposição aos paradigmas positivistas provenientes da psicologia experimental e da sociologia quantitativa. Na realidade, se há uma linha de investigação que a encara ao nível de uma técnica de descrição ao serviço de um método, outras há que a consideram antes um método ou então mesmo uma teoria... E porque não uma “perspectiva”, no sentido de que não esgota nem os problemas do método nem da teoria? (SOUSA, 2000, p.04).

Seguindo a linha de estudo de forma minuciosa e detalhada sobre a etnografia da educação em questão verifica-se sua extensão em um ramo da antropologia que acumula conhecimentos sobre realidades sociais e culturais pertinentes e peculiares de um grupo. Pois, essa reconstrução evolutiva e comparativa do homem oportuna a abertura para eventuais fundamentações teóricas que possam a ela estar subjacentes, ou seja, sobre a raiz da etnografia da educação de um povo.

Então o trabalho de campo e de participação ativa como fator relevante para o desdobramento da pesquisa e como ponto específico da etnografia tem na pluralidade de referenciais de um grupo elementos substanciais para seu desvendamento. Logo, esse trabalho conduz o investigador/observador a compreender as realidades culturais e sociais de determinado grupo, vistas, observadas e analisadas de dentro,

ou seja, nas suas práticas cotidianas, nas suas interações e nas formas de recepção das ações dos outros.

Nesse percurso de estudo e de dimensão da pesquisa enquanto etnográfica convém ressaltar sua perspectiva microsociológica e fragmentária trazida à educação pela própria etnografia. Logo, no sentido microsociológico de observação das conversas dispersas, dos comentários cotidianos, da vida dos alunos, das mínimas atitudes e dos gestos de compreensão dos sujeitos envolvidos nesse processo consegue-se captar o verdadeiro sentido daquela realidade.

Partindo de sentido micro (sociológico), no qual se entende como *lócus* de observação inicial a sala de aula, faz-se coerente ultrapassar seus limites para uma dimensão de observação participante e ativa maior, como até a escola no sentido macro para uma análise de abrangência estrutural. Dessa forma, vale ressaltar a importância e a validação dos espaços extra sala de aula para a conjuntura educacional, ou seja, se estão etnograficamente implicados.

Dessa abordagem, serão os entendimentos e as percepções dos diversos mundos culturais realizados através da “observação participante” que guiarão os estudos de casos. Remetendo a realidade da pesquisa em curso ao referir-se ao público analfabeto e encarcerado, levando em consideração também a realidade e as condições em que vivem, torna-se relevante destacar as mínimas ocorrências protagonizadas por esses sujeitos do estudo.

Desde que implicante no desenvolvimento pedagógico dos educandos “as pequenas coisas” que ocorram dentro ou fora da sala de aula, devem passar a ser objeto privilegiado de investigação, para a qual se requer uma atenção especial, um olhar já não de alguém superior e estranho, que vem de fora para observar, mas um olhar interessado, implicado, envolvido, ou seja, um olhar etnográfico. Assim, de acordo com Sousa (2000), “só com esta nova atitude poderá haver lugar para o desvelamento dos significados profundos que subjazem às interações pessoais, para a partir daí se construírem novos conhecimentos curriculares”.

Falo, por isso, no “olhar etnográfico da Escola”, entendo-o não só como o olhar sobre a Escola (o que seria ainda restritivo segundo a linha que defendo), mas, mais do que isso, o olhar que a Escola, enquanto organismo vivo com identidade própria, constituída pelos seus professores, alunos e funcionários, pela sua direção pedagógica e administrativa, ganha face à

diversidade cultural. É aquele olhar maravilhado, de espanto, cujas origens remontamos a Sócrates na descoberta do outro enquanto estranho, é o olhar etnográfico com toda a carga de admiração, busca e descoberta, respeito e consideração pelo ser diferente. Ao personalizar a Escola, encaro-a com a mesma força que lhe era atribuída enquanto “um dos aparelhos ideológicos do estado” que detinha o poder de produzir e reproduzir desigualdade, revelada nos anos sessenta e setenta [...], só que, neste caso, com uma força em sentido inverso. É por isso que menciono a Estado sempre maiúsculas, dotada de personalidade própria, com sonhos e expectativas, fracassos e realizações. (SOUSA, 2000, p.5-6).

Ainda sobre as corriqueiras e cotidianas ações, intervenções e interações entre os sujeitos envolvidos no processo de construção do conhecimento observadas através de um olhar etnográfico, convém merecer atenção para a constituição e fundamentação da escola enquanto estrutura dependente e pertencente a uma estrutura mais ampla: o sistema prisional.

Pois, as ações dos participantes da escola em estudo muitas vezes regem-se em consonância ou dependência das diretrizes da instituição carcerária que a acolhe. Tendo, assim, a unidade carcerária total interferência na aplicação de práticas pedagógica, no desempenho escolar dos educandos e no desenvolvimento das atividades curriculares. Estando etnograficamente implicadas no trabalho de “observação participante” as regras que delimitam as atuações dentro da prisão exercerão forte influência na sala de aula e na escola enquanto fator limitador de expressão.

Entretanto, para entender a lógica da cultura escolar em todos os seus níveis e a dinâmica dos sujeitos envolvidos em seu desenvolvimento se fará necessário, em alguns casos, conhecer antecipadamente ou em paralelo a cultura prisional na qual estão inseridos esses educandos. Dessa forma, tem-se a compreensão etnográfica desejada das realidades convergentes que envolvem e influenciam o universo escolar em estudo.

Verifica-se então a partir do exposto o cuidado e a delicadeza na “observação participante” desta pesquisa por tratar do acolhimento e valorização de uma grande diversidade cultural reunida em um ambiente repleto de limitações e antagonismos ao sentido da educação. Postos em uma realidade indesejada e repressora, mas providos de cultura própria e em contato inicial com a educação fará dos

educandos/encarcerados sujeitos de estudo etnográfico e de desvelamento de um universo ainda pouco explorado por estudiosos.

Sobre a compreensão enquanto pesquisador etnógrafo da nova realidade em que são imergidos os aprendizes (educandos) e de sua nova postura diante desse processo de aprisionamento, Paulo Freire destaca o entendimento da figura do oprimido nesta contextualização:

Quem, melhor que os oprimidos, está preparado para compreender o terrível significado de uma sociedade opressora? Quem sofre os efeitos da opressão com mais intensidade que os oprimidos? Quem com mais clareza que eles pode captar a necessidade da libertação? Os oprimidos não obterão a liberdade por acaso, senão procurando-a em sua práxis e reconhecendo nela que é necessário lutar para consegui-la. [...] isto não quer dizer necessariamente que os oprimidos não tenham consciência de que são pisados. Mas, o estar imerso na realidade opressiva impedi-lhes uma percepção clara de si mesmos. (FREIRE, 2008, p.67-68).

Nesse contexto, cabe ao pesquisador, ao assumir a postura de observador participante, investir-se no meio e no grupo como membro desprovido de estranheza e superioridade. Mostrando-se inserido e adaptado ao grupo e a realidade daquela escola perceberá em cada membro a sua contribuição cultural para aquela nova existência. Desbravará, assim, os diferentes espaços de desenvolvimento pedagógico e construção curricular.

A essa discussão Sousa destaca a importância dos referenciais culturais dos educandos como contributos para o estabelecimento de espaço de comunicação entre as diversas realidades que ali interagem.

Assumido o princípio do acolhimento e da valorização da diversidade cultural pela escola, o problema que se levanta é o de como ascender, então, aos tais territórios marginais e marginados de pertença e referência cultural dos alunos, ao tal micro-social de cada um, de modo a se refletirem no currículo. Pois ao núcleo duro que constitui o currículo formal e oficial, terá o professor de acrescentar um novo espaço de desenvolvimento curricular onde se propicie o diálogo entre os diversos mundos aí presentes. Ora como descobrir esses novos espaços de desenvolvimento curricular? Impõe-se, ao meu ver, uma nova atitude de investigação em educação, uma outra mentalidade por parte do professor que privilegie o estudo de realidades particulares, concretas, circunscritas a um espaço e tempo determinados. A etnografia da educação poderá, em minha opinião, ter esse papel decisivo na aproximação e comunicação da escola, ou melhor dito, das várias escolas, com as “mentes culturais” das diversas comunidades. (SOUSA, 2006, p.4).

5.5 Observação participante: uma técnica etnográfica

Os contextos de investigação apresentam significados simbólicos por demonstrarem formas subjetivas e objetivas de interações entre os sujeitos envolvidos no processo de construção do conhecimento, logo estes “[...] são produtores de suas próprias ações e significações. Eles vivem em um ambiente natural, mas os objetivos desse mundo têm um ‘sentido’ particular para cada um, conforme os momentos” (Lapassade, 2005, p. 19).

Dessa forma, as investigações qualitativas examinam costumes, comportamentos, atitudes, experiências de vida, mudanças de práticas e adaptação a novas atitudes, tal como são sentidas pelos sujeitos. Não obstante, este trabalho investiga no meio carcerário as condições em que se insere uma mudança de prática pedagógica, que busca alfabetizar adultos privados de liberdade. Nesta contextualização investiga-se a cultura local, seus hábitos, contradições, interações, aceitação e adaptação a novos padrões comportamentais. O intuito é aproximar as pessoas para compreender profundamente a situação problemática, os indivíduos e o ambiente.

Neste trabalho investigativo a fonte direta de dados será o ambiente natural (meio carcerário onde se insere a escola prisional), sujeitos envolvidos nas ações cotidianas, interações protagonizadas pelos reeducandos e educadores, peculiaridades das normas locais, aplicação de práticas pedagógicas e contribuição dos reeducandos com suas experiências de vida na construção de novas posturas diante da educação.

Esse propósito terá alcance através das conversações ocasionais, das entrevistas não estruturadas, das participações em atividades corriqueiras, nas discussões, problematizações e questionamentos levantados pelos reeducandos. Nessa investigação qualitativa há o interesse maior pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos, sendo o significado de importância vital nesta abordagem. Para tanto, o investigador introduz-se no ambiente natural dos nativos onde despendem grande quantidade de tempo na busca e no interesse pelo modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.

Daí, a observação participante essencialmente importante na pesquisa qualitativa por dar a condição de compreender profundamente o fenômeno estudado, tendo em vista

a descrição minuciosa que se faz do comportamento e atividades dos sujeitos, sobretudo o registro de eventos que se realiza no campo da pesquisa. A esse respeito, George Lapassade defende que:

A expressão 'observação participante' tende a designar o trabalho de campo no seu conjunto, desde a chegada do investigador ao campo da investigação, quando inicia as negociações que lhe darão acesso a ele, até o momento em que o abandona, depois de uma estada longa. Enquanto presentes, os observadores imergirão pessoalmente na vida dos locais, partilhando as suas experiências. (LAPASSADE, 1991, *apud* FINO, 2008, p. 87).

Logo, a investigação qualitativa considera que o mundo natural em estudo seja examinado com ideia de que nele nada é trivial, que tudo tem potencial para compor um cominho que pode nos possibilitar estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto do estudo. E, ainda, porque considera relevantes as subjetividades dos pesquisadores e dos pesquisados envolvidos no processo.

Com isso, enfatiza a descrição, a interpretação, indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais, o que implica tratar as informações recolhidas como relevantes em peculiaridades descritivas relativamente a pessoas, locais e diálogos. Pois, a etnografia consiste numa descrição “profunda”. Quando se examina a cultura com base nesta perspectiva, o etnógrafo depara-se com uma série de interpretações da vida, interpretações do senso comum, que se torna difícil separar uma das outras. Os objetivos do etnógrafo são os de apreender os significados que os membros da cultura têm como dados adquiridos e, posteriormente, apresentar o novo às pessoas exteriores à cultura. O etnógrafo preocupa-se essencialmente com as representações.

De acordo com Macedo (2010), o pesquisador ao implicar-se na pesquisa, quanto maior for seu envolvimento com os sujeitos nativos em estudo, maior será sua capacidade de compreender o sentido das interações, principalmente os significados que surgem das relações em sala de aula. Quanto a observação participante, “parece não haver meio de torneir a apreciação subjetiva, decorrendo o seu grau do grau de implicação do investigador” (FINO, 2003, p. 11).

[...], um dispositivo de trabalho, não uma forma particular de observação. [...] o estudo das interações entre os pesquisadores de campo e os atores torna-se, como observação participante, um aspecto de fundamental investigação. A pessoa do pesquisador é, [...], a principal ferramenta de trabalho de campo. (LAPASSADE, 1991, *apud* FINO, 2003, p. 4).

Porém, a observação participante ativa configura-se como aquisição de estado de aproximação e intimidade nas atividades enquanto membro do grupo, entretanto sendo necessária uma determinada distância do campo em questão, ou seja, “um pé dentro e outro fora”, como pondera Fino (2008). Logo, “[...] quem quiser conhecer um fenômeno não pode consegui-lo sem se pôr em contato com ele, isto é, sem viver (entregar-se à prática) no próprio meio desse fenômeno” (LAPASSADE, 1972, p. 46).

Constituindo-se como uma ferramenta eficaz para a aproximação do pesquisador dos sistemas de representação e do campo de estudo, a observação participante destaca-se como uma abordagem que transpõe uma descrição e interpretação fidedigna à etnografia. A esse respeito George Lapassade ressalta que:

[...] a observação participante habilita o investigador a um contato muito estreito e prolongado com a realidade que se propõe estudar, e a circunstância de poder vir a ser adotado pelo grupo social que estuda, como uma espécie de um novo membro, abre-lhe portas para o interior desse grupo onde, a cultura se gera e se partilha. (LAPASSADE, 2008, p. 11).

Contudo, a descrição e interpretação da turma de alfabetização prisional em Igarassu, neste trabalho, utiliza-se da participação ativa naquele cotidiano. Pois, é por meio da participação do pesquisador nas interações dos sujeitos e a partir da ótica dos atores e não da ótica do pesquisador que a descrição e caracterização dos fenômenos sociais se constrói. É, justamente, neste contexto que o pesquisador participante do cotidiano, das interações e das atividades recorrentes no meio escolar como um sujeito membro daquele grupo, porém, não deixando em segundo plano sua intenção no ambiente da pesquisa.

6 PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Com o propósito de investigar a hipótese de que o programa de alfabetização prisional MOVA-BRASIL coloca-se a serviço da matética - a arte de aprender, segundo Papert - para favorecer a qualidade da alfabetização e a sistematização dos conhecimentos dos reeducandos do Presídio de Igarassu com baixa proficiência de leitura e escrita, foram utilizados recursos etnográficos. Logo, os dados deste estudo foram coletados através da observação participante, com a utilização incessante de canais de comunicação (diálogos informais), mantidos entre o pesquisador e os participantes (aprendizes e educador), no campo da pesquisa. Quanto aos instrumentos, além das entrevistas etnográficas, buscamos dispor de questionário, diário etnográfico, câmera fotográfica, filmadora e gravador de voz.

Seguindo a linha da pesquisa em inovação pedagógica este trabalho se coloca no desafio de decifrar e potencializar os mecanismos da matética apresentados no trabalho de alfabetização MOVA-BRASIL, além de aprofundar os estudos sobre como os docentes podem contribuir para enriquecer esse processo pelo caminho da criação de novos contextos de aprendizagem.

Na observação participante, parte-se do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação, com a situação estudada, afetando-a e sendo afetado por ela. Dessa forma, trata-se de uma abordagem que imprime uma ação descritiva e interpretativa à etnografia, e que permite a utilização de vários instrumentos e técnicas para a construção dos dados da realidade em estudo. Juntamente com as entrevistas aprofundadas configura-se um meio eficiente para aproximação do pesquisador dos sistemas de representação e organização com os sujeitos envolvidos no fenômeno. Dessa perspectiva Fino destaca que:

Essa observação participante [...] é um tipo de investigação que se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos no ambiente destes, sendo os dados recolhidos sistematicamente durante esse período de tempo, e mergulhando o observador pessoalmente na vida das pessoas de modo a partilhar suas experiências. (FINO, 2007, p. 4).

Nesse contexto de investigação carregado de significados simbólicos, os quais demonstram formas subjetivas de interações entre as pessoas, logo podemos afirmar que “[...] são produtoras de suas próprias ações e significações. Elas vivem num

ambiente material, mas os objetos desse mundo têm um “sentido” particular para cada uma, conforme os momentos” (LAPASSADE, 2005, p.19). Pois, será com um olhar de objetividade que a subjetividade das interações será vista.

Logo, este mecanismo possibilita ao pesquisador a oportunidade de se mostrar e agir como um membro do grupo. Por se tratar de um universo educacional inserido em um ambiente prisional repleto de limitações e contradições torna-se evidente a interação do pesquisador no contexto diário dos reeducandos do programa de alfabetização prisional MOVA-BRASIL. Sem, contudo, desviar o foco da pesquisa e nem abandonar a condição de investigador do processo e dos novos contextos de aprendizagem.

Dessa maneira, é relevante expor como a observação participante assume a tarefa de descobrir, a partir da ‘participação’ do pesquisador na realidade das pessoas estudadas que a descrição dos fenômenos sociais é feita, a partir da visão dos sujeitos e não da ótica dos pesquisadores (LAPASSADE, 2005). Daí, a descrição e interpretação do programa MOVA-BRASIL em uma turma de alfabetização prisional de Igarassu é feita por um participante ativo daquele meio e atendendo aos processos metodológicos de uma pesquisa etnográfica.

A partir deste envolvimento, os sujeitos da educação prisional: educador e educandos incluem o pesquisador participante na comunidade como membro nativo da turma de alfabetização prisional do programa MOVA-BRASIL, em Igarassu, marcando uma forte característica da observação participante que de acordo com Lapassade:

O pesquisador se esforça por desempenhar um papel e adquirir um *status* no interior do grupo ou da instituição que ele estuda. Esse *status* vai permitir-lhe participar ativamente das atividades como um membro, sempre mantendo uma certa distância. (LAPASSADE, 2005, p.73).

Com esta possibilidade de inserção no interior do grupo em estudo facilita ao pesquisador na interpretação dos significados dos eventos que na realidade. Logo, de acordo com Fino:

[...] a observação participante habilita o investigador a um contato muito estreito e prolongado com a realidade que se propõe estudar, e a circunstância de poder vir a ser adotado pelo grupo social que estuda, como uma espécie de um novo membro. (FINO, 2008, p.11)

Com tudo, a observação participante não assumiria significado e importância como um dos procedimentos e técnicas para a observação da realidade durante o estudo

do programa MOVA-BRASIL na turma de educação prisional caso não tivesse o suporte do registro das ocorrências e intercorrências em um diário etnográfico. Como mencionado no capítulo cinco deste trabalho o diário etnográfico é um instrumento utilizado pelo investigador etnógrafo para o registro do seu trabalho de campo, vindo a assumir um estatuto de instrumento de pesquisa.

Durante as participações na turma de alfabetização prisional em Igarassu, com todas as suas particularidades e peculiaridades foi organizado o diário etnográfico com registro das observações realizadas. Neste instrumento de pesquisa foram realizados intensos e extensos relatórios com descrição da rotina da turma de alfabetizandos. Logo, levando em conta que o importante para a investigação são as descrições distanciadas e críticas dos ambientes, do cotidiano, das atividades e das relações construídas que foram estudados, narrados por alguém que os compreendeu como se tivesse feito parte deles, mas que mantém inalterada a capacidade de refletir sobre o que observou. (FINO, 2014).

No estudo realizado o diário etnográfico revelou-se instrumento primordial para o estudo da turma de alfabetização prisional do programa MOVA-BRASIL. Sedo, assim, possível descrever e interpretar a cultura daquele grupo e no ambiente escolar inserido no meio prisional. Nesse sentido, os instrumentos de uma pesquisa de base qualitativa – como se revela o diário etnográfico – e como são nas pesquisas etnográficas, visam a fidelidade da investigação.

O diálogo informal foi outro instrumento utilizado durante a pesquisa para o estudo e entendimento do processo e do nível de aprendizagem dos sujeitos envolvidos na educação prisional. As conversas ocasionais, no sentido mais amplo, representam um dos instrumentos elementares para a coleta de dados. Porém, destaca-se das outras técnicas por permitir a captação imediata da informação desejada, com sujeitos membro da realidade na qual a pesquisa está estruturada e sobre as mais diversas temáticas.

Com tudo, esses canais de comunicação aberta são instrumentos que condicionam representações da implicação do trabalho de campo, e por elas conduzimos nossa investigação por compreendermos que a conversação aberta e informal de acordo com Macedo (2010) é o contato entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, na

qual o pesquisador procura entender as perspectivas que os envolvidos têm sobre a vida e suas experiências.

Logo, os diálogos diretos e informais representam uma técnica que aproxima o pesquisador e os sujeitos e, por consequente, indispensável nas pesquisas sociais. Permitindo a coleta de informações de interesse do pesquisador no norteamto dos níveis analíticos.

Pois, essa abertura e confiança adquiridas através das conversas ocasionais revelaram-se as mais propícias aos objetivos do estudo por possibilitar participações individuais, amplas e distintas, além de viabilizar a interação entre os participantes do trabalho – pesquisador e sujeito(s) da pesquisa. Esta técnica de coleta de dados pode atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, referindo-se aos alfabetizados do presídio de Igarassu. Para os quais, por exemplo a aplicação de questionário escrito seria inviável. No caso deste tipo de comunicação aberta, livre e direta, o pesquisador levanta pontos específicos, mas também deixa que os sujeitos da pesquisa respondam em seus próprios termos.

Logo, a entrevista etnográfica parte de certos questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas dos informantes pela conversação. Nesse tipo de entrevista, ficam claras as características solicitadas para uma pesquisa qualitativa, como o envolvimento, interação e disponibilidade entre os atores sociais envolvidos na pesquisa.

Durante a realização das entrevistas etnográficas para este estudo e para o entendimento das potencialidades de aprendizagem e sistematização do conhecimento dos reeducandos o pesquisador procura envolver, descontrair e incluir os participantes no processo de aprendizagem – educador e educandos – valorizando sempre as individualidades e opiniões de cada um. E sempre seguindo os parâmetros legais de autorização prévia.

Nesta pesquisa, as entrevistas etnográficas foram realizadas em duas etapas. No primeiro momento as indagações da entrevista remeteram para os significados

atribuídos pelos atores envolvidos no estudo para acultura daquela comunidade, para a realidade do ambiente, suas condições, contradições, indagações e perspectivas, como também das relações ali estabelecidas. Foram entrevistados os 25 (vinte e cinco) educandos da turma do programa de alfabetização prisional MOVA-BRASIL, a educadora e o coordenador do núcleo de educação prisional.

Posteriormente, no segundo momento, durante a interação e vivência no programa, evidenciou-se a necessidade do estabelecimento de diálogos coletivos com debates e discursões, porém tomando como ponto de partida a potencialidade do discurso de três reeducandos que demonstraram interação exitosa para o desenvolvimento de suas aprendizagens e como referência para a turma.

Através da realização das entrevistas neste formato (etnográfica) percebe-se que o entrevistador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos do processo de aprendizagem aos eventos, situações, relações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana. Com referência ao programa de alfabetização prisional MOVA-BRASIL pretende-se inicialmente identificar o significado da cultura estabelecida nas relações cotidianas daquela turma de reeducandos da Escola Dom Hélder Câmara, no presídio de Igarassu e, posteriormente, o significado da cultura surgida a partir da organização, compartilhamento e sistematização dos conhecimentos emergentes daquela comunidade.

Quanto ao registro de imagens como um dos instrumentos que flexibiliza e respalda a veracidade da pesquisa revela o papel da investigação em inovação pedagógica como sendo o de procurar alternativas à organização tradicional dos ambientes formais de ensino. Ainda como forma de documentar modelos radicalmente diferentes, esse tipo de registro na investigação demonstra a tentativa de propor e concretizar na prática alternativas, mesmo compreendendo as limitações e os defeitos da escola fabril. Pois na busca por fazer merecer o conhecimento, a compreensão e a divulgação, é que se configura o registro dessas tentativas de criar ambientes de aprendizagem alternativo.

A rotina e o contexto da turma de alfabetização prisional do programa MOVA-BRASIL foram imensamente registrados fotograficamente, anterior ao projeto da pesquisa e durante toda investigação, documentando os ambientes em que se inserem os

aprendizes e as interações entre os sujeitos desse processo, inclusive a participação do pesquisador.

Por não se tratar de uma pesquisa etnográfica acrítica, optamos pelo registro em vídeo grafismo, contrariando, assim, a ideia de fazer apenas uma descrição densa dos fatos decorridos naquela realidade. Porém, estabeleceu-se o desenvolvimento de uma pesquisa com a perspectiva de investigação no ambiente da sala de aula da turma de alfabetização prisional de Igarassu, a partir dos estudos apresentados por Lapassade (2008), quando este autor apresenta um movimento de observação participante em comunhão com a linha de pesquisa investigativa. Afinal como registrar tantos meandros, tantos detalhes, tantas relações para depois debruçar-se sobre? Há ditos que não são pronunciados oralmente, ditos que não são capitados por um gravador [e até mesmo numa ação de observação e entrevista] e cabam perdidos sem registro. Nessa perspectiva de registro, Fino destaca que:

Esta outra perspectiva [da etnografia] admite que o desenrolar da observação participante, num contexto da investigação-ação, produz conhecimento, o qual, fornecido na forma de feed-back aos membros de um grupo social, se transforme em ferramenta de mudança. (FINO, 2008, p.05).

Outro motivo para respaldar a utilização do vídeo grafismo como instrumento auxiliar de investigação [visto como um meio e não como um fim] foi a ideia de fazer uma investigação etnográfica onde os envolvidos na ação pudessem rever, repensar e analisar a aceitação da proposta pedagógica freiriana aplicada pelo MOVA-BRASIL no presídio de Igarassu. Levando, dessa forma, os atores envolvidos no processo de aprendizagem refletirem sobre seus anseios, necessidades, dúvidas e perspectivas, e posteriormente a possibilidade da inovação pedagógica para a sala de aula daquela turma a partir dos contextos de aprendizagem.

Logo, todo este trabalho de investigação incrementa a linha de pesquisa em inovação pedagógica aqui proposta na tentativa de decifrar e potencializar os mecanismos da matemática, e estudar como os docentes podem contribuir para enriquecer esses mecanismos, pelo meio de criação de novos contextos de aprendizagem, do que insistir na didática. (FINO, 2014).

Como forma de assegurar os direitos de imagem dos sujeitos envolvidos neste processo de investigação, bem como de veiculação dessas imagens para fins

pedagógicas foram realizadas socializações dessas imagens com todos os membros da comunidade em estudo e posteriormente firmado termo de consentimento de acordo com modelo apresentado pela UMA – Universidade da Madeira (Portugal). Respalhando e tornando legítima a integridade do trabalho apresentado.

6.1 A inserção do pesquisador na escola campo da pesquisa

Defensor incontestável da educação para os menos favorecidos e com uma vida acadêmica voltada para o estudo das práticas pedagógicas, ao realizar a pesquisa deste trabalho busca-se, enquanto membro maior da Secretaria Executiva de Ressocialização de Pernambuco, analisar e compreender os contextos de aprendizagem de uma prática pedagógica exitosa no sistema prisional do estado: o programa de alfabetização prisional MOVA-BRASIL.

Com o desenvolvimento de uma gestão em ressocialização prisional voltada para a qualificação profissionalizante, trabalho e principalmente educação dos encarcerados, esta pesquisa inevitavelmente não poderia tomar outro enquadramento. Desde 2012, a educação carcerária de Pernambuco configura em primeiro lugar no Brasil, como a melhor em qualidade de ensino e aprendizagem e por apresentar a maior quantidade de preso frequentando alguma modalidade de ensino em proporção a população carcerária.

Aliado a demanda existente de presos não alfabetizados no sistema carcerário do estado, o programa MOVA-BRASIL apresentava uma proposta de aprendizagem através de contextos que priorizavam aquela realidade e os sujeitos envolvidos nesse processo. Chamando a atenção de todos que tomavam conhecimento de seus mecanismos de aprendizagem e pelos resultados que apresentavam, tornou-se um grande desafio, dentro da linha de pesquisa em inovação pedagógica, decifrar através de um posicionamento crítico as práticas pedagógicas cristalizadas no ambiente prisional ao longo da vigência da escola da modernidade, modelada no paradigma industrial ou fabril. Pressupondo, assim, transformações qualitativas nesta prática e por consequente em inovação pedagógica.

Enquanto Secretário Executivo de Ressocialização e tendo como missão prioritária monitorar os índices e desempenho da aprendizagem dos reeducandos, a pesquisa

desperta o interesse e apropria-se através do conhecimento do programa de alfabetização prisional que privilegia a aprendizagem dos seus alfabetizandos, através de suas experiências, expectativas, anseios e contribuições. Diante deste contexto, o mais curioso seria compreender de que forma esse sistema de aprendizagem se desenvolvia dentro do sistema prisional, repleto de restrições, com pessoas privadas de liberdade e tolhidas da sua liberdade de expressão. Daí o interesse em entender, através da pesquisa etnográfica, essa redefinição das relações entre as pessoas na tentativa de favorecer os processos desencadeadores da aprendizagem e os ambientes sociais onde ela decorre ou de que é consequência (Fino, 2014).

Quando aprovado o projeto de dissertação: “Alfabetização no cárcere: novo modelo pedagógico aplicados aos reeducandos do presídio de Igarassu, Pernambuco - Brasil”, em Ciências da Educação na área de Inovação Pedagógica, no início de 2013, foi preciso seguir alguns parâmetros de autorizações e confirmações para a realização da pesquisa etnográfica. Por se tratar de um ambiente que demonstra encarceramento e subentende-se periculosidade o pesquisador teve que atender as normas de segurança do sistema penitenciário.

Logo, o interesse maior seria pela realização da pesquisa na Escola Dom Hélder Câmara, no presídio de Igarassu, por apresentar os melhores e mais elevados índices de aprendizagem na alfabetização prisional, além da sua organização, estrutura e receptividade. Porém, seriam necessárias algumas permissões para o ingresso deste pesquisador no ambiente (*lócus*) desejado para a pesquisa, independentemente da posição profissional ocupada. Então, o percurso para inserção foi o seguinte:

1. Apresentação da proposta da pesquisa à Chefia de Gabinete da Secretaria Executiva de Ressocialização de Pernambuco (SERES);
2. Solicitação de autorização junto à Superintendência de Segurança Penitenciária (SSPEN) da SERES para realização da pesquisa etnográfica no Presídio de Igarassu;
3. Apresentação da autorização da SSPEN na Gerência Executiva do Presídio de Igarassu para homologação da realização da pesquisa etnográfica na Escola Dom Hélder Câmara;
4. Apresentação da autorização da SSPEN na Supervisão de Segurança do Presídio de Igarassu para homologação da realização da pesquisa etnográfica

na Escola Dom Hélder Câmara;

5. Apresentação da proposta da pesquisa e solicitação de autorização junto a Direção da Escola Dom Hélder Câmara, no Presídio de Igarassu, para realização da pesquisa etnográfica;
6. Apresentação da proposta da pesquisa e solicitação de autorização junto a Coordenação Pedagógica do Núcleo Prisional para realização da pesquisa etnográfica na turma de alfabetização prisional do programa MOVA-BRASIL.

Depois dos tramites legais de autorização, as visitas na Escola Dom Hélder Câmara, no presídio de Igarassu, foram iniciadas em abril de 2013. Seguindo as determinações legais do meio carcerário, houve a exposição pela chefia de segurança da unidade as regras de segurança e as restrições de acesso a determinadas estruturas, enquanto pesquisador educacional. Posteriormente foram apresentados os diversos profissionais e setores que compõem a funcionalidade do presídio até chegar ao módulo de ensino.

Definida como local da pesquisa a Escola Dom Hélder Câmara, no presídio de Igarassu, passaria a ser utilizada como objeto para conseguir informações e / ou conhecimentos a cerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar ou ainda descobrir novos fenômenos ou a relação entre eles.

Na escola, a recepção foi feita pelo gestor educacional Wagner Cadete, que logo se empenhou em falar sobre o funcionamento e a rotina daquele módulo de ensino. Porém, para melhor ambientação e conhecimento do “*lôcus*” da pesquisa, a princípio foram feitas as observações iniciais da estrutura física e funcional da escola e da unidade carcerária, como:

1. Quais as normas de segurança impostas aos profissionais, inclusive educadores, que trabalham no presídio de Igarassu?
2. Quais os outros setores que atuam na unidade carcerária?
3. Qual a distribuição estrutural dos módulos operantes no presídio?
4. Qual o nível de interação e cooperação entre os diversos setores da unidade?
5. Quais os horários de funcionamento para a realização das atividades cotidianas dos profissionais e reeducandos?

6. Quais as restrições dos profissionais do módulo de ensino do presídio?
7. Como se dava a divulgação da oferta educacional entre os reeducandos?
8. Quais os critérios de admissão do reeducando em sala de aula?
9. Como se dava o acesso e encaminhamento dos reeducandos ao módulo de ensino do presídio?
10. Quais as determinações impostas aos reeducandos que frequentavam alguma modalidade de ensino?
11. Como era a rotina dos reeducandos na escola prisional de Igarassu?
12. Como estava estruturada a Escola Dom Hélder Câmara no presídio de Igarassu?
13. Quais as modalidades de ensino desenvolvidas na escola prisional?
14. Atividades desenvolvidas na referida escola?
15. Quais trabalhos de acompanhamento das atividades docentes eram realizados?

Depois de desenvolvida a fase de ambientação e de conhecimento da unidade prisional com seus diversos setores e do módulo de ensino, deu-se início aos primeiros contatos com os educadores e reeducandos da Escola Dom Hélder Câmara. Esse processo de aproximação e estabelecimento de relações de confiança entre o pesquisador e os funcionários da escola e principalmente com os alfabetizandos facilitaria ao próprio pesquisador a assumir o papel de observador participante com um nível de implicação considerado nas atividades rotineiras da escola e na convivência com os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Dando prosseguimento as visitas na Escola Dom Hélder Câmara, desta vez como observador participante das relações cotidianas de aprendizagem dos reeducandos do programa de alfabetização prisional MOVA-BRASIL, no presídio de Igarassu, na intenção de estudar essas práticas pedagógicas. Envolvendo, desta forma, a atividade dos aprendizes e a atividade dos promotores da aprendizagem e o meio social (e relacional) em que decorrem, em ambiente formais ou informais. Tendo como foco da pesquisa a prática pedagógica, onde se busca descrever ambientes em que pessoas que aprendem se relacionam umas com as outras e com quem tem a função de orientar a aprendizagem.

Ainda com ênfase para a metodologia qualitativa que se evidencia neste trabalho e com destaque para a etnografia da educação, emergiram, no decorrer desta pesquisa, algumas questões para esclarecimento da estruturação local. Pois, das interações do pesquisador com os participantes, no campo da pesquisa, surgiram inquietações, cujas elucidações viriam a compreensão da cultura local, tal como ela é vista pelos próprios nativos dessa cultura. A esse respeito Fino destaca, no seu artigo intitulado FAQs, Etnografia e Observação Participante, que:

[...] o trabalho de descrever uma cultura, sendo o objectivo do investigador etnográfico compreender a maneira de viver do ponto de vista dos seus nativos. [...] é uma ferramenta útil para a compreensão do modo como outras pessoas vêem a sua experiência, devendo ser encarada mais como uma ferramenta que permite aprender com as pessoas, do que um utensílio para estudar estas pessoas. [...] quando o objetivo de uma investigação é a descrição de uma cultura, é adequada a adoção de uma metodologia etnográfica, especialmente quando: o comportamento das pessoas é estudado no seu contexto habitual; os dados são recolhidos através de fontes diversas, sendo a observação e a conversação informal as mais importantes; a recolha de dados não é estruturada, no sentido em que não decorre da execução de um plano detalhado e anterior ao seu início. (FINO, 2003, p. 3).

Ainda sobre a importância deste desvendamento, se faz necessário ressaltar seu valor para o entendimento dos processos pedagógicos que podem indicar a inovação pedagógica. Logo, sem planejamento prévio nem de forma estruturada, mas como resultado da interação entre pesquisador e sujeitos do processo de aprendizagem, no campo da pesquisa e no decorrer dos trabalhos, emergiram as seguintes ponderações acerca das relações desenvolvidas:

1. Como se estrutura funcionalmente a turma de alfabetização prisional MOVA-BRASIL em Igarassu?
2. Como se dava a aceitação da organização do ensino da alfabetização MOVA-BRASIL pelos educadores e reeducandos do presídio de Igarassu?
3. Como se estabeleciam as relações de aprendizagem na turma de alfabetização prisional?
4. Quais as características predominantes dos reeducandos da turma do programa de alfabetização MOVA-BRASIL?
5. Como as práticas pedagógicas e o processo de aprendizagem dos reeducandos de programa de alfabetização prisional MOVA-BRASIL podem se caracterizar em inovação pedagógica?

6. Como de ser a prática pedagógica e do planejamento em uma turma de alfabetização prisional MOVA-BRASIL?
7. Como o conteúdo programático é transmitido?
8. Como se dava a seleção do conteúdo programático?
9. Como é feita a socialização dos saberes?
10. Como eram registradas as observações da turma de alfabetizados?
11. Como se dava a preparação dos educadores da alfabetização prisional MOVA-BRASIL?
12. Como se processava a avaliação em uma turma de alfabetização prisional MOVA-BRASIL?
13. Quais as interferências da unidade prisional no processo de aprendizagem dos reeducandos?

Os dados foram abstraídos no período de abril a dezembro de 2013 através de um processo que segue uma linha de pesquisa envolvendo simultaneamente, como já foi mencionado, a atividade dos aprendizes e a atividade dos promotores da aprendizagem e o meio social (e relacional) em que decorrem, em ambientes formais ou informais.

Logo, o estudo a que se pretende este trabalho sobre as práticas pedagógicas do programa de alfabetização prisional MOVA-BRASIL no que se refere ao contínuo de relações entre pessoas (discentes e docentes) que visam provocar / favorecer a aprendizagem tem por intenção decifrar e potencializar seus mecanismos da matética (segundo Papert, a arte de aprender). E, ainda na linha de pesquisa em inovação pedagógica estudar como os docentes contribuem para enriquecer esses mecanismos pela via de criação de novos contextos de aprendizagem. (FINO, 2014).

A aquisição das respostas as questões apresentadas anteriormente exigiram a participação em atividades relacionadas ao processo de aprendizagem dos reeducandos do programa de alfabetização prisional MOVA-BRASIL. Para esses resultados foram vivenciadas as participações nas etapas seguintes:

1. Formação inicial dos coordenadores locais do programa de alfabetização MOVA-BRASIL - inclusive do coordenador do núcleo prisional;

2. Formação inicial dos educadores do núcleo prisional;
3. Aula inaugural do programa de alfabetização MOVA-BRASIL no presídio de Igarassu;
4. Elaboração do plano de sistematização do conteúdo programático (leitura de mundo) pelo educador e os reeducandos;
5. Atividades e debates em sala de aula com ou sem a participação da educadora para intensificar a relação de confiança com os educandos;
6. Elaboração do quadro orientador do plano de aula;
7. Atividades pedagógicas e comemorativas da escola prisional;
8. Debates com os reeducandos para pontuar, selecionar e priorizar os temas a serem abordados em sala de aula;
9. Reuniões semanais entre o coordenador do núcleo prisional (12 turmas do sistema prisional) e os educadores para avaliação dos conteúdos, aprendizagem e dificuldades;
10. Formações continuadas bimestrais com todos os coordenadores e educadores para avaliação geral da aprendizagem do programa de alfabetização MOVA-BRASIL;
11. Elaboração do resumo do conteúdo desenvolvido e dos relatórios síntese de avaliação-diagnóstico dos educandos;
12. Reuniões com os educadores, coordenador e gestor da Escola Dom Hélder Câmara para subsidiar a caracterização do ambiente educacional desde a estrutura até a funcionalidade;
13. Produção em imagens de vídeo de atividades em sala de aula e posterior transcrição;
14. Gravação de áudio de entrevistas semiestruturadas com todos reeducandos, educadores, coordenador e gestor da escola sobre o programa de alfabetização prisional MOVA-BRASIL;
15. Solicitação da permissão documentada dos educandos, professores, diretor e funcionários da Escola Dom Hélder Câmara para veiculação acadêmica das imagens dos mesmos nas atividades escolares;
16. Reuniões com os educadores e coordenador para socializar os dados obtidos na investigação e abrir espaços para intervenções acerca das ponderações levantadas;
17. Atividades de mobilização extra classe entre os reeducandos e a educadora;

18. Eventos com a participação de parentes dos reeducandos e o envolvimento destes nas atividades escolares.

Através da participação e observação ativa nas atividades cotidianas relacionadas junto aos sujeitos envolvidos na construção do conhecimento foi possível caracterizar alguns contextos que envolvem o universo em investigação. Este envolvimento possibilitou a oportunidade de compreender e interagir como um membro nativo da comunidade. Nesse sentido Georges Lapassade salienta que:

Os atores sociais são “condenados” a interpretar continuamente o que se passa no contexto social local, onde atuam, a dar um sentido aos atos dos outros para responder a eles. essa definição de situação pelos membros está enraizada em sua biografia, na situação em si mesma, na comunicação verbal e não-verbal. [...] consideram a vida cotidiana como o fundamento da realidade sociológica humana [...]; mas o interacionismo comportamental impõe imediatamente ao mundo cotidiano conceitos organizadores e formas hipotéticas de raciocínio, em vez de tentar descrever e analisar as formas de raciocínio dos atores sociais. (LAPASSADE, 2005, p.21).

Com o conhecimento e apropriação da ambientação estrutural, funcional e interacional entre os componentes do local da pesquisa ficou preciso delinear o encaminhamento da investigação. Descrever suas peculiaridades e observações adjacentes torna fundamental e indispensável para o entendimento do campo do estudo. Levando, desta forma, o leitor a sentir-se presente em um universo repleto de contradições por tratar de educação e prisão simultaneamente. Mas que busca mostra através do seu programa de alfabetização prisional MOVA-BRASIL que o valor da educação transcende as grades do encarceramento e encontra no conhecimento sua verdadeira dimensão.

Pois, será na caracterização desses espaços e de seus personagens que passaremos a compreender uma realidade relegada pela sociedade e pouco explorada pelo mundo acadêmico. Nesse contexto de investigação, cabe levar ao leitor a visualização através da descrição detalhada das interações que permeiam esse mundo de reclusão, incertezas e privações. Mas que em contra partida e de forma paralela revela um mundo de descobertas e oportunidades. Possibilitando, assim, a análise e discussão, no capítulo seguinte, acerca dos resultados obtidos.

6.2 Sistema prisional

Nas sociedades modernas, o sistema prisional desenvolveu-se como parte de uma série de mecanismos institucionais e legais pelos quais o Estado encarregou-se de realizar uma dupla promessa: garantir a segurança dos “pacatos cidadãos” e ressocializar – por meio do confinamento sob custódia do Estado – os que, em diferentes momentos e por diferentes razões, descumpriram a lei, por meio de atividades ilegais ou violentas, atentando contra a ordem pública, a propriedade individual ou a integridade física de alguém. Logo, praticado o crime, claro, é fundamental que haja a repressão, evitando-se, assim, a desastrosa impunidade que insiste em conviver com a sociedade brasileira.

A pena privativa de liberdade, sem dúvida, no Brasil, é a mais grave das sanções previstas pelo seu ordenamento jurídico-penal, até porque, de acordo com a sua Constituição de 1988, é absolutamente proibida a aplicação de penas cruéis (art. 5º, XLVII) aqui consideradas a perpétua ou a de morte. É ela executada em regime fechado, semiaberto ou aberto, tendo a Lei de Execução Penal (LEP), consagrado estabelecimentos penais distintos para o acolhimento aos condenados à pena de prisão. Pode existir, também, a prisão domiciliar, excepcionalmente determinada pelo Juiz de Execução Penal, nos moldes do art. 117 da LEP, somente aplicável aos condenados maiores de 70 anos de idade, aos acometidos por doença grave, gestantes e aos pais de filhos doentes mentais.

Quanto aos estabelecimentos penais no Brasil dispomos de Presídios (para presos que aguardam sentença), Penitenciárias (para presos condenados no regime fechado), Colônias Penais Agrícolas ou Industriais (para presos do regime semiaberto), Cadeias Públicas (para presos provisórios cuja cidade não há prisões estaduais), Casa de Albergado (para presos do regime aberto) e Hospitais Psiquiátricos (para presos sob medida de segurança).

Nesse contexto, a prisão é, antes de tudo, um castigo, uma vez que o recluso não só perde a liberdade de ir e vir, mas, principalmente, porque o mesmo detento também perde, num ambiente hostil, de tensões e promiscuidade moral, a segurança, a privacidade, a intimidade, a capacidade de autopromoção, a identidade social, subordinando-se, além do mais, a comandos autoritários, impostos não só pela

direção do presídio, mas, também, pelos agentes penitenciários e pela própria liderança entre os presos.

De acordo com levantamento do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) realizado em dezembro de 2013, o Brasil tem a terceira maior população carcerária do mundo com 715.655 presos cumprindo algum tipo de pena judicial. No entanto, o sistema prisional brasileiro foi projetado para abrigar 310 mil detentos. O resultado deste déficit é a superlotação, que vem acompanhada de maus-tratos, doenças, motins, rebeliões e mortes. Com este quadro o Brasil está atrás apenas dos Estados Unidos e da China em quantitativo da população carcerária. Nos últimos vinte anos, o número de presos no país cresceu 251%.

Ainda segundo os dados de 2013, quase metade da população carcerária (48,9%) é de condenados e acusados por crimes contra o patrimônio, como furto, roubo, extorsão, receptação e estelionato. Outros 25,21% são presos por tráfico de drogas. Por outro lado, apenas 11,81% se encontram presos pelos chamados crimes contra a pessoa, como homicídio, sequestro e cárcere privado.

Existem atualmente 1.478 estabelecimentos penais dos diversos regimes de reclusão distribuídos entre as 27 unidades da federação. Segundo estudo revelado pelo Departamento Penitenciário Nacional (Depen) do Ministério da Justiça (MJ) a população carcerária do Brasil, em julho de 2013, é composta por 671.571 homens (93,84%) e 44.084 mulheres (6,16%). O estudo ainda aponta um detalhamento minucioso da população prisional brasileira, da qual 33,8% é branca e 16,1% negra. Quanto ao estado civil desse contingente, 28,5% são solteiros e a maioria (23,9%) possui entre 25 e 29 anos.

Desses presos, 91% tem menos de oito anos de estudo, 18% são analfabetos e 45,1% possui ensino fundamental incompleto. Pouco mais de 53% estão no regime fechado, onde a maioria cumpre pena que varia de 4 a 8 anos de reclusão. E aproximadamente 83% são reincidentes.

Quanto aos grandes problemas enfrentados pelas unidades prisionais para promover os trabalhos de ressocialização destaca-se a superlotação carcerária. Essa falta de espaço acaba acarretando uma série de entraves ao desenvolvimento de atividades de acolhimento como assistência médica, psicossocial, educacional e laboroterápica.

Por consequências esses fatores estimulam a proliferação de doenças, o consumo de drogas, articulações para práticas delituosas, aumento dos conflitos internos e rebeliões.

Em Pernambuco a realidade do sistema prisional não difere do restante dos outros Estados, onde a superlotação e o estado de ociosidade dos presos imperam. De acordo com dados apresentados em dezembro de 2013 pela Secretaria Executiva de Ressocialização de Pernambuco (SERES) o Estado possui 30.134 detentos para uma capacidade de 17.300 vagas. Com 20 unidades carcerárias de grande porte distribuídas em 10 Presídios, 4 Penitenciárias, 3 Colônias Penais Femininas, 1 Hospital de Custódia e 2 Penitenciárias Agrícolas, além de mais 69 Cadeias Públicas, Pernambuco tem a 5ª maior população carcerária do país e a maior entre os 9 Estados da Região Nordeste.

Diante desta apresentação, o sistema prisional de Pernambuco não representa a solução para os problemas da sociedade: mas, a consequência última de todas as mazelas sociais do Estado, porque os que nele se encontram não tiveram ou não optaram pela assistência devida pelas instituições. Configurando, neste caso, que o crime estava diretamente vinculado à problemática social. Pois, enquanto não forem resolvidas as questões ligadas à exclusão e às desigualdades sociais – onde se enquadra o analfabetismo – a máquina continuará alimentando o sistema penitenciário.

Logo, por esta visão, quanto mais vagas houver, mais vagas novas precisariam ser disponibilizadas, porque o sistema penitenciário representa o fim de um processo, não o seu começo. Cabendo assim ao sistema prisional o que as outras instituições sociais e inclusive a própria sociedade não conseguiram em termos de inclusão social, como por exemplo: educação, qualificação profissional e trabalho.

Para melhor caracterização da população carcerária pernambucana seguem alguns dados referentes ao censo realizado pelo DEPEN (Departamento Penitenciário Nacional) também em dezembro de 2013:

QUADRO 9: Características da população carcerária de Pernambuco em dezembro de 2013.

POPULAÇÃO CARCERÁRIA DE PE / 2013			
POPULAÇÃO	30.134	HOMICÍDIOS	7.283
HOMENS	28.137	ROUBOS / FURTOS	11.638
MULHERES	1.997	TRÁFICO	5.677
PRESOS PROVISÓRIOS	18.857	BRANCOS	5.610
REGIME FECHADO	5.475	NEGROS	4.525
REGIME SEMI ABERTO	3.282	PARDOS	18.443
REGIME ABERTO	2.035	IDADE: 18 a 29	14.027
ANALFABETOS	6.493	IDADE: 30 a 45	10.736
ENS. FUND. INCOP.	9.786	IDADE: 46 a 60	1.913
ENS. FUND. COPLETO	1.086	IDADE: MAIS DE 60	549
ENS. MÉDIO INCOMP.	4.035	PENA: ATÉ 4 ANOS	2.878
ENS. MÉDIO COMPLETO	1.905	PENA: DE 4 a 8 ANOS	2.672
ENS. SUPER. INCOMP.	235	PENA: DE 8 a 15 ANOS	2.393
ENS. SUPER. COMPL.	97	PENA: DE 15 a 20 ANOS	1.411

FONTE: DEPEN (Departamento Penitenciário Nacional) de dezembro de 2013.

Predominantemente masculina e parda, o sistema carcerário de Pernambuco comporta uma população jovem, onde quase metade dos presos possuem entre 18 e 29 anos de idade e baixa escolaridade. Mais da metade deste contingente aguardam sentença, por isso são considerados presos provisórios. Seguindo os índices de reincidência criminal no Brasil, a população carcerária de Pernambuco apresenta um percentual significativo de até 78% dos presos com 2 a 4 passagens pelo sistema prisional.

Quanto a tipificação do delito cometido não há separação dos presos nas dependências prisionais. Todos convivem indiscriminadamente, independente do ato infracional praticado. Assim, o sistema prisional no Estado de Pernambuco apresenta-se como uma entidade caótica, sem quaisquer condições de ressocializar e reeducar os detentos, conforme o previsto na Lei de Execuções Penais

6.3 Presídio de Igarassu

Situado na Região Metropolitana de Recife, o Presídio de Igarassu fica a 39 quilômetros da capital pernambucana. O município de Igarassu destaca-se pelo seu valor histórico e cultural para o Estado e por ter um presídio com fama de possuir os detentos mais perigosos de Pernambuco. Na unidade carcerária de Igarassu

encontram-se presos sumariados ou provisórios (aqueles que aguardam sentença) com as mais diversas tipificações criminais.

Considerado de segurança máxima, ou seja, construído dentro dos parâmetros de controle penitenciário nacional, em 2003, o Presídio de Igarassu foi projetado para abrigar inicialmente 780 presos, mas atualmente possui 12% da população carcerária do Estado. Com 3.616 detentos, a unidade prisional de Igarassu possui nove pavilhões (ambientes de convívio dos presos com pátio e celas), incluindo neste total espaços para concessionados (presos que trabalham na unidade) e para os homossexuais.

Em Igarassu, o único critério para encaminhamento dos detentos para determinado pavilhão é para evitar conflitos entre facções rivais e para separar os concessionados dos não concessionados. Logo, os presos de baixa periculosidade convivem indiscriminadamente com outros presos de alta periculosidade. Nas fotografias que seguem podemos ter uma visualização precisa do Presídio de Igarassu onde está instalada a Escola Dom Hélder Câmara (local da pesquisa) e dos referidos pavilhões:

IMAGEM 7: Fachada do Presídio de Igarassu.



A estrutura de atendimento aos presos do Presídio de Igarassu conta com 11 setores de acolhimento e de supervisão nos quais trabalham profissionais com atividades interdisciplinares e que se complementam pela exigência da logística do sistema prisional. Nestas múltiplas tarefas de ressocialização interagem agentes penitenciários, advogados, médicos, nutricionistas, dentistas, psicólogos, assistentes sociais, educadores e religiosos. O quadro seguinte mostra com mais detalhes o funcionamento e as especialidades desenvolvidas por casa setor na unidade:

QUADRO 10: Características da população carcerária de Pernambuco em dezembro de 2013.

PRESÍDIO DE IGARASSU / PE (SETORES DE ATENDIMENTO)	
ADMINISTRATIVO	Representado pelo gestor executivo da unidade prisional e seus auxiliares (agentes penitenciários). Responsável pela direção e funcionamento do presídio.
JURÍDICO	Setor responsável pelo acompanhamento jurídico de todos os detentos e atendimento aos advogados ou representantes legais dos presos.
PENAL	Departamento que responde pela liberação dos detentos após a chegada do alvará de soltura e verificação em sites de jurídico. Também encaminha a transferência de presos para outras unidades quando da progressão de regime.
LABORTERAPIA	Chefiado por um agente penitenciário e seus auxiliares (com perfil ressocializador) encarregam-se da ocupação dos detentos em atividades laborais da própria unidade prisional ou em fábricas instaladas no presídio.
PSICOSSOCIAL	Composto por psicólogos e assistentes sociais chefiados por um agente penitenciário, respondem pelo acompanhamento dos presos e seus familiares, como também da avaliação da conduta dos reeducandos.
MÉDICO-ODONTOLÓGICO	Composto por dentistas e clínicos gerais que se revezam em escalas para atendimento de toda população carcerária de Igarassu. Também são chefiados por um agente penitenciário.
NUTRIÇÃO	Profissional responsável pela escolha, verificação do preparo e qualidade nutricional da alimentação dos detentos. No Presídio de Igarassu existe apenas um nutricionista.
ECUMÊNICO	Setor encarregado das atividades religiosas desenvolvidas na igreja construída nas dependências do presídio. Esse trabalho é realizado por representantes religiosos voluntários, sem vínculo empregatício com a unidade.
EDUCACIONAL	Constituída pelos profissionais de educação (gestor pedagógico, gestor adjunto, coordenado, secretária e professores) a escola fica responsável pelo atendimento educacional dos presos nas suas diversas modalidades de ensino.
SEGURANÇA	Responsável pela supervisão de segurança da unidade e pelas escalas de plantões dos agentes penitenciários. Este setor é composto por agentes com larga experiência em gerenciamento de crise.

ESCOLTA	Departamento encarregado do traslado e apresentação dos detentos em audiências, julgamentos, atendimento médico para situações graves e funerais de parentes de primeiro grau.
----------------	--

De acordo com as observações realizadas na pesquisa de campo e através dos relatos dos reeducandos foi possível pontuar as seguintes situações relacionadas ao convívio dos detentos no Presídio de Igarassu:

1. Superlotação de celas, presos enjaulados em cômodos com vários compartimentos, colchões ou esteiras espalhadas pelo chão do corredor, sujeira e mau cheiro, num absoluto desrespeito à dignidade humana;
2. Ociosidade do preso;
3. Mistura no mesmo presídio e na mesma cela de presos condenados e de pessoas presas preventivamente, bem como primários e reincidentes;
4. Violências sexuais e homossexualidade forçada a que são submetidos os presos, como decorrência das condições sumamente desumanas do encarceramento;
5. Punição da família do preso pela situação de penúria em que fica este; a punição do cônjuge ou companheiro, quando o preso o tem, privado da vida sexual, num desrespeito ao princípio constitucional de que a pena não pode passar da pessoa do condenado;
6. A incomunicabilidade a que são submetidos alguns presos na fase de inquérito policial;
7. Os castigos arbitrários impostos aos presos pela administração do presídio, a submissão a longos isolamentos que conduzem com frequência à loucura;
8. Os espancamentos, os maus tratos, as torturas físicas e psicológicas, comuns no ato de prender, nos interrogatórios policiais e como castigo disciplinar;
9. Dificuldade de acesso aos serviços essenciais da unidade prisional como clínico, odontológico, psicossocial, educacional e laborterápico;
10. Dificuldade de encaminhamento ao setor jurídico do presídio para acompanhamento do processo.

6.4 Educação por trás das grades

Nas vinte unidades prisionais de grande e médio portes em Pernambuco existem escolas de ensino formal regulamentadas pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e pelo Ministério da Educação (MEC). Destas escolas 13 são autônomas, ou seja, regulamentadas e como recursos próprios da SEDUC, as outras 7 ainda são anexas, ou seja, extensões de escolas credenciadas de comunidades próximas.

Nesse contexto o sistema penitenciário de Pernambuco apresenta o melhor índice nacional em educação prisiona, com 28,7% de reeducandos frequentando alguma modalidade de ensino. Entre as turmas que compõem essas escolas são desenvolvidas modalidades de correção de fluxo, haja vista, a faixa etária dos reeducandos (de 18 a 60 anos de idade). Entre essas modalidades destacam-se: travessia (com adiantamento de duas séries em um ano), telessala (aulas com acompanhamento audiovisual) e EJAII (Educação de Jovens Adultos e Idosos), sendo esta última a modalidade mais utilizada nas escolas prisionais.

Atualmente a Secretaria Executiva de Ressocialização (SERES) possui 312 profissionais da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) atuando nas escolas das unidades prisionais. Desta equipe destaca-se gestores das escolas, gestores adjuntos, coordenadores, secretários, bibliotecários e educadores, todos supervisionados por um apoio pedagógico. Esta última função é sempre desempenhada por um agente penitenciário responsável por controlar, organizar e fiscalizar as atividades do módulo de ensino. Este agente é sempre escolhido pelo seu perfil educacional e ressocializador, pois, lhe cabe servir de intermediário entre a escola e os diversos setores da unidade prisional além de viabilizar o acesso e permanência do reeducando em sala de aula.

Nesse contexto é evidente que a pessoa que perde o direito à liberdade não pode ter negado seu direito a Educação. Nas instituições prisionais que recebem homens e mulheres em conflito com a lei, a continuidade do ensino é uma obrigação e parte integrante da interação. E como bem respalda a Lei de Execuções Penais de 1984, a assistência educacional deve ser uma das prestações básicas mais importantes não só para o homem livre, mas também àquele que está preso, constituindo-se, neste caso, em um elemento de tratamento penitenciário como meio para a reinserção

social. Dispõe, aliás, a Constituição Federal que a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o desenvolvimento da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205), garantindo ainda o “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiverem acesso na idade própria” (art. 208, I), conceituado este como “direito público subjetivo” (art. 208, § 1º).

Isto quer dizer que não só a instrução, que é um dos elementos da educação, mas também esta é um direito de todos, sem qualquer limitação de idade. Assim, pois, qualquer pessoa, não importa a idade e tampouco sua condição ou *status* jurídico, tem o direito de receber educação desde que, evidentemente, seja dela carente qualitativa ou quantitativamente. Uma vez que a cada direito corresponde um dever, é a própria Constituição que esclarece ser este um dever do Estado, que deverá prover a educação aos presos e internados se não o tiver feito convenientemente no lar e na escola.

Assim, o preso em qualquer regime penal sem instrução tem o direito a educação como qualquer pessoa, de recebê-la do Estado. É, pois, necessário que, nos estabelecimentos penais, haja escola ou um dos substitutivos de escola (na configuração tradicional) que atualmente existem. Estes locais devem ser equipados com salas de aula, biblioteca e laboratório de informática. Porém, na prática a realidade é totalmente diferente do que estabelece a legislação. Os entraves começam pelos espaços inadequados para abrigar salas de aula e insuficientes para acomodar os reeducandos.

Diante dos problemas da educação prisional, destaca-se a conquista da remição de pena pela educação – antes uma exclusividade dos presos que trabalhavam (remição de pena pelo trabalho) no qual a cada três dias de trabalho há a remição de um dia da pena. Esta conquista foi pioneira em Pernambuco, onde as varas de Execuções Penais passaram a conceder remição de um dia da pena para cada 12 horas de estudo, o que equivale a três dias de aulas frequentadas.

Ainda neste paradoxo explícito nas unidades prisionais entre o encarceramento como forma de punição e a educação como forma de ressocialização, não se tem cumprido,

na maioria das tentativas, o papel de ajudar o encarcerado a compreender sua realidade. Logo, auxiliar o detento no sentido de propiciar a (re)construção de sua postura como ser humano, de sua visão de mundo, de sua inserção e dos outros sujeitos nesse mundo, a fim de favorecer-he uma vivência destituída de opressão e exclusão nas diversas esferas sociais é uma tarefa complexa.

Contudo, no âmbito prisional, difícil e raramente, como se pretende, se viabiliza à construção de conhecimentos necessários à recuperação e reinserção dos presos à sociedade. Na antítese deste propósito Foucault (1987, p.131) afirma que “a prisão, longe de transformar os criminosos em gente honesta, serve apenas para afundá-los ainda mais na criminalidade”.

Nessa perspectiva, conhecer e compreender essas visões que permeiam o universo da educação nas prisões requer um olhar crítico da escola em sua totalidade. Logo, para isso exige-se um entendimento de que conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem seu dia a dia. Aprendendo, desta forma, as forças que impulsionam ou que a retém, identificando as estruturas de poder e os modos de organização deste ambiente, analisando a dinâmica de cada sujeito neste contexto interacional. Pois, é nesta dimensão que este trabalho propõe mostra a caracterização dos envolvidos nesse processo de aprendizagem e os resultados vivenciados na pesquisa etnográfica realizada, enquanto observador participante, durante dez meses, na Escola Dom Hélder Câmara, no Presídio de Igarassu.

Logo, desvendar os contextos das interações entre os personagens existentes neste meio e as relações de aprendizagem construídas por esses sujeitos servirá de subsídio para comprovação e caracterização do programa de alfabetização prisional MOVA-BRASIL no contexto da inovação pedagógica.

7 DIALOGANDO COM OS ACHADOS DA PESQUISA

A análise e interpretação de dados são procedimentos indispensáveis para qualificação da pesquisa embasada em percurso etnográfico. Logo, este capítulo se propõe a compreensão dos aspectos e dos detalhes que caracterizam e contextualizam as inter-relações, ambientações (*lócus*) e sujeitos dessas interações de construção do conhecimento. Pois, nesta perspectiva, a análise dos dados “[...] constitui-se um recurso precioso para esse tipo de investigação, seja revelando novos aspectos de uma questão, seja aprofundando-a” (ROBERTO SIDNEI MACEDO, 2010, p. 107), facilitando, desta forma, a compreensão dos significados das práticas humanas. Ainda sobre a interpretação de dados Macedo ainda relata que:

[...] o pesquisador deve indagar-se sobre a relevância dos seus “dados”, [...]. Tal reflexão aponta para o recurso denominado de saturação dos “dados”, indicativo da suficiência das informações e da possibilidade do início da análise e da interpretação final do conjunto do corpus empírico. (MACEDO, 2010, p. 136).

Para a concretização da saturação dos dados é necessário realizar a redução fenomenológica, ou seja, refletir sobre as partes da experiência etnográfica de forma interdependente. Assim, o princípio da análise estrutural de uma pesquisa é também o princípio da totalidade, haja vista que, é através do todo que se conhece as partes como destaca Lapassade (1972, p. 38): “[...] não se pode conhecer as partes sem encarar o todo dessas partes. É preciso situar os elementos em um sistema tal que toda modificação de um elemento do sistema modifique o equilíbrio de conjunto desse sistema, e modifique, portanto, os demais elementos”.

Nesse aspecto, o delineamento dos espaços e dos sujeitos serão relevantes para a investigação, pois coloca o pesquisador em uma condição norteadora para realizar opções que certamente impactarão no delineamento final da pesquisa e em seus resultados. Na investigação em curso, as descobertas tiveram uma configuração absolutamente diferenciada, considerando as especificidades dos aspectos que caracterizam a aprendizagem: ambiente (escola dentro de uma unidade prisional), educandos (detentos), professores (com habilidades específicas para atender este público) e metodologia (totalmente readaptada para proporcionar a construção coletiva do conhecimento).

7.1 Escola Prisional Dom Hélder Câmara

Escolhida como local da pesquisa por agregar a turma de alfabetização prisional MOVA-BRASIL, a escola da rede estadual de ensino Dom Hélder Câmara compõe a estrutura funcional do Presídio de Igarassu. Credenciada pela Secretaria Estadual de Educação e pelo Ministério da Educação (MEC) em abril de 2007, a referida escola prisional, como em qualquer outra unidade educacional, apresenta sete salas de aula, uma biblioteca, mural de avisos, uma sala de informática, um refeitório, sala dos professores e sala de direção.

Até dezembro de 2013, a escola possuía 868 reeducandos frequentando alguma das vinte turmas de aprendizagem, representando 24% da população carcerária do presídio. Entre as modalidades de ensino oferecidas pela escola, nos três turnos, podemos pontuar como mostra a tabela seguinte:

QUADRO 11: Modalidades de ensino da Escola Dom Hélder Câmara, no Presídio de Igarassu, em dezembro de 2013.

ESCOLA DOMHÉLDER CÂMARA (DEZEMBRO / 2013)			
MODALIDADE	DEFINIÇÃO	TURMAS	ALUNOS
EJA I	1ª e 2ª séries (fundamental)	3 turmas	105
EJA II	3ª e 4ª séries (fundamental)	2 turmas	66
EJA III	5ª e 6ª séries (fundamental)	4 turmas	168
EJA IV	7ª e 8ª séries (fundamental)	3 turmas	135
EJA V	1º ao 3º ano (médio)	3 turmas	141
TRAVESSIA	Ensino Fundamental	3 turmas	153
TRAVESSIA	Ensino Médio	2 turmas	75
MOVA-BRASIL	Alfabetização	1 turma	25 alunos

FONTE: Dados fornecidos pela direção da Escola Dom Hélder Câmara em dezembro de 2013.

* Turma participante da investigação realizada neste trabalho.

Seu corpo docente é formado pelo gestor pedagógico Wagner Cadete, o gestor adjunto Paulo Brito, a secretária Kele Barros, o bibliotecário Amaro Neto e mais vinte professores, entre efetivos e contratados (encaminhados pela Secretaria Estadual de Educação). A esta equipe soma-se a educadora Bernadete Ramos da Silva, responsável pela turma de alfabetização prisional Mova-Brasil. Na conservação e preparo da merenda existe uma cozinheira de uma empresa terceirizada e cinco reeducandos concessionados (prestadores de serviço remunerado na unidade).

Seguindo o calendário escolar estadual, a Escola dom Hélder Câmara se enquadra nas diretrizes da Secretaria Estadual de Educação, mesmo estando situada nas dependências de uma unidade prisional. Tentando, desta forma, se adequar a esta realidade e suas exigências. Não alheia as normas de segurança do sistema prisional e em respeito ao clima de tensão que o público e o ambiente emitem, poderíamos tratar tal escola, a priori, com uma “Escola aprisionada”. Porém, a partir do mapeamento do contexto pedagógico no qual a educação nas prisões se configura e onde se efetivam processos de aprendizagem entre esses reeducandos (presos) constata-se a existência de uma “Escola na Prisão”.

Nesse contínuo de relações entre pessoas, mesmo que privadas de liberdade, no caso dos educandos, mas adeptos a educação, e seus educadores verifica-se a intenção de provocar / favorecer a aprendizagem de forma reparadora, equalizadora e qualificadora, na medida em que considera e potencializa os saberes prévios de seus aprendizes. Não obstante a diretriz da educação nas prisões a Escola Dom Hélder Câmara segue nos seus parâmetros a função reparadora de pretender resgatar uma dívida social e histórica que o Estado tem para com estes sujeitos, aos quais foram negados o acesso à escolarização em idade regular por motivos diversos.

Ancorada na perspectiva de garantir o acesso, permanência e qualidade do ensino, a educação nas prisões procura possibilitar ao educando o mesmo ritmo de qualidade do Ensino Regular, toda via respeitando os princípios da proporcionalidade e razoabilidade adequados as suas diferenças. Quanto a função qualificadora, observa-se a pretensão de garantir a preparação para a vida e a inserção do educando no mundo do trabalho, nos mais diversos meios sociais e culturais, favorecendo o processo de ressocialização dos reeducandos. Logo, a função qualificadora está associada à constante necessidade de aprendizagem e ao caráter de incompletude do ser humano que é influenciado pelos saberes (formais e informais), gerando desta relação entre sujeitos um fazer permanente e um constante processo de aprendizagem.

7.2 Sujeitos da pesquisa: informações preliminares

Com a intenção de observar de forma participativa a atuação da professora do programa de alfabetização prisional MOVA-BRASIL e os contextos de aprendizagem desenvolvidos entre os reeducandos do Presídio de Igarassu se fez necessário traçar um prévio diagnóstico dos perfis destes sujeitos: educadora e aprendizes.

Além dos aspectos caracterizadores dos sujeitos da educação prisional já mencionados neste trabalho, torna-se relevante apresentar outros aspectos minuciosos afim de revelar uma configuração exata da realidade em estudo. Considerando o propósito da pesquisa ao compreender os processos pedagógicos e suas transformações efetivadas a partir das relações entre os sujeitos em curso, buscamos conhecer melhor os envolvidos na construção da aprendizagem.

Ao conhecermos a comunidade em estudo podemos melhor subsidiar a condução da pesquisa. Pois, a identificação da cultura emergente deste grupo poderá revelar fatores preponderantes no processo de aprendizagem. Logo, o que interessa à investigação são descrições distanciadas e críticas dos ambientes e sujeitos que foram estudados, narrados por alguém que os compreendeu como se tivesse feito parte deles, mas que mantém intacta a capacidade de refletir sobre o que observou. Quanto a observação da cultura, Roberto Sidnei Macedo recomenda que:

Faz-se necessário, por conseguinte, desfazer-nos de uma concepção reificada de cultura, para repensá-la como força que age e que também é resultante de ações. É necessário também se desfazer da concepção supra-orgânica de cultura, como uma realidade que se projeta acima dos atores sociais e guia suas ações. Na realidade, a cultura é um conjunto de interpretações que as pessoas compartilham e que, ao mesmo tempo, fornece os meios e as condições para que essas interpretações aconteçam. As pessoas, com efeito, podem compartilhar símbolos, mas elas não compartilham forçosamente o conteúdo desses símbolos. Deste ponto de vista, o outro na cultura é incontornável como co-construtor de diferenças e de processos identitários. Ademais, a construção do outro se dá num processo de negociação em que cultura e a identidade cultural estão em contínua efervescência, como espaços inscritos e como história de atores sociais dentro de uma temporalidade. (MACEDO, 2006, p. 24).

Nesse contexto, seguiremos com a identificação, caracterização e percepções dos atores participantes da pesquisa e no local de construção de suas interações e intervenções enquanto membros de uma comunidade. E em uma configuração mais ampla descreveremos as compreensões acerca da turma de alfabetização prisional.

7.2.1 Os aprendizes: sujeitos que constroem conhecimento

De toda composição apresentada sobre a Escola Dom Hélder Câmara, no Presídio de Igarassu, tomamos como base para nosso estudo a turma do programa de alfabetização prisional MOVA-BRASIL. Os vinte e cinco reeducandos que compunham a classe apresentavam idade entre 18 e 65 anos e respondiam pelos mais variados delitos, em sua maioria tráfico. Desse total 19 aprendizes eram completamente analfabetos (nunca haviam frequentado uma escola) e os outros 6 eram analfabetos funcionais (sabiam ler e escrever precariamente mais não compreendia / interpretavam). Na turma, dezessete eram negros e vinte e três constavam de união estável com filhos.

Atraídos pela divulgação da oferta de alfabetização no sistema prisional, os reeducandos, a princípio, confessaram receio de fazer parte daquela turma estigmatizada como “os ignorantes” e pela possível discriminação da própria população carcerária considerada marxista. Pois, esses reeducandos já vinham cumprindo pena entre 3 e 6 anos de prisão e viam ali a oportunidade única de saírem da ociosidade, haja vista que no ensino regular das escolas prisionais não havia, até então, turma de alfabetização. E de acordo com seus relatos esses reeducandos apresentavam relação de submissão aos outros detentos pela baixa escolaridade.

Com direito a visita de parentes apenas nos finais de semana, os alfabetizando v iam nas aulas sua única fonte de entretenimento e interação social progressiva. Como é comum em toda turma heterogênea alguns mostravam-se mais introspectivos enquanto outros mais expansivos. Mas, durante as socializações das suas histórias de vida, eles se viam envolvidos dentro de um contexto que era comum a todos: a reclusão social. Nessa verbalização induzida detectava-se uma forma incontestada de libertação involuntária e compartilhada por todos.

Aos poucos as vinte e cinco vagas foram preenchidas e em uma semana a turma de alfabetização prisional MOVA-BRASIL estava formada por reeducandos de todos os pavilhões do presídio. As aulas ocorriam pela manhã, sempre das oito horas ao meio dia. Entre as atividades profissionais desempenhadas antes da prisão e relatadas pelos reeducandos destacavam-se as de serviços braçais, como: agricultor, ajudante de pedreiro, catador de material reciclável, canavieiros e até aqueles que viveram

apenas da criminalidade. Todos pertencentes a classe financeira baixa, dependiam exclusivamente da ajuda de parentes durante a visita. Mais da metade desses reeducandos apresentavam casos semelhantes de analfabetismo na família, demonstrando uma herança dos ascendentes.

7.2.2 A educadora da alfabetização prisional

Com formação inicial e qualificação técnica acerca da metodologia de aprendizagem do programa de alfabetização prisional, porém com conhecimento apenas teórico sobre o público prisional, a educadora Bernadete Ramos da Silva, apresentava empatia e relacionamento de estímulo com os reeducandos. Logo, este incentivo fazia parte de suas atribuições já que todo conteúdo programático se construía a partir de temáticas levantadas pelos próprios reeducandos.

Formada em pedagogia e interessada em alfabetização buscou no programa MOVA-BRASIL a oportunidade de novos caminhos de aprendizagem, e na população carcerária a chance de alfabetizar excluídos. Como destaca a educadora “Ao entrar em contato com o trabalho pedagógico do MOVA-BRASIL mim encantei pela forma conjunta de construção do conhecimento com o próprio alfabetizando”. E ressalta ainda o interesse dos reeducandos “Pela falta de oportunidade e pela necessidade e carência dos meus alunos em ter uma ocupação no cárcere o envolvimento nas aulas era total e os resultados da aprendizagem se mostravam satisfatórios a cada aula”.

Com aulas de segunda a sexta, a professora desenvolvia a cada semana um novo conteúdo, sempre a partir das experiências de vida e inquietações dos reeducandos. Sua forma de aproximação e atenção com a turma tornou a relação entre ambos de confiança e entrosamento. Ao contrário do que inicialmente imaginava sua maior dificuldade foi o contato com os agentes de segurança e os outros professores e não com os reeducandos. Todo regime de segurança que o ambiente exigia e de opressão aos reeducandos causava estranheza a ela, somando-se a isso a baixa receptividade a um novo programa educacional que se agregara a escola dom Hélder Câmara.

Durante todo período de alfabetização da turma foram várias histórias e experiências de aprendizagem vivenciadas entre a educadora Bernadete e seus educandos. Algumas que lhe serviram como lição de vida e até como superação em meio as

adversidades profissionais, sociais, familiares e pessoais. Dentro de um contexto educacional totalmente diferenciado das outras duas escolas nas quais lecionou a educadora viu-se completamente envolvida e contribuiu ativamente da reconstrução positiva da história de vida de seus reeducandos. Mostrando, assim, o poder transformador, equalizador e ressocializador da educação no meio carcerário.

7.3 Interpretação e análise do estudo

Como mencionado no início do capítulo anterior, o desafio maior desta pesquisa se faz no desvendamento e potencialização dos mecanismos da matética apresentados no programa de alfabetização MOVA-BRASIL, tanto quanto importante aprofundar os estudos sobre como os docentes podem contribuir para enriquecer esse processo pelo caminho da criação de novos contextos de aprendizagem. Portanto para decifrar esse contexto se faz primordial a interpretação e análise de dados, informações e observações, que se revelam numa redução fenomenológica e em reflexões cognitivas, que segundo Roberto Sidnei Macedo se colocam como:

[...] distinção do fenômeno em elementos significativos; exame minucioso desses elementos; codificação dos elementos examinados; reagrupamento dos elementos por noções subsumidoras, sistematização textual do conjunto; produção de uma metátese ou de uma nova interpretação do fenômeno estudado. (MACEDO, 2010, p.139).

Logo, parafraseando Roberto Sidnei Macedo, uma das principais tarefas na análise dos dados de uma etnopesquisa é o exame atento e extremamente detalhado das informações coletadas no campo da pesquisa. Esse ato constitui a primeira etapa do processo de análise e interpretação. Os grandes eixos daquilo que emergirão da análise e da interpretação podem, por assim dizer, estarem contidos em origens das questões formuladas já na elaboração do projeto de pesquisa que deve estar alicerçado numa experiência prévia e significativa com a temática e com o objeto de estudo a ser analisado.

Quanto a reflexão apontada na análise e interpretação dos dados, informações e observações, remete-se a saturação dos dados, indicativo da suficiência das informações e da possibilidade de iniciação a este trabalho final do conjunto. Logo, de acordo com Roberto Sidnei Macedo (2006, p. 136) “esse momento jamais é visto como

momento estanque, pois é possível se retornar várias vezes ao campo em busca de maior densidade e detalhamento”. É necessário portanto assimilar que a interpretação em etnopesquisa é extremamente exigente ao convocar uma grande capacidade de mobilização para refletir fora das formalidades paradigmáticas, desembocando, assim, em espírito crítico e de aguçada curiosidade em face das realidades.

Quanto a esse “despertar da curiosidade” diante das realidades expostas, torna-se mais aguçado diante de contexto de aprendizagem desconhecido para os meios tradicionais de educação, onde os sujeitos, o ambiente e a metodologia são totalmente diferenciadas, ou seja, o “meio prisional”. Para tanto e dessa forma faremos a análise e interpretação dos dados, informações e observações referentes a turma e ao programa de alfabetização prisional MOVA-BRASIL em quatro categorias: a prática docente, a interação dos educandos, as avaliações da aprendizagem e a sociabilidade da aprendizagem.

7.3.1 A prática pedagógica e seus reflexos na aprendizagem

No propósito de superar o desafio maior desta pesquisa etnográfica sobre a estruturação e organização da prática pedagógica na turma de alfabetização prisional MOVA-BRASIL, em Igarassu, como possibilidade de inovação pedagógica, o estabelecimento de questões compreendidas como iniciais foram imprescindíveis para delinear e esclarecer a percepção acerca das atividades vivenciadas na Escola Dom Hélder Câmara, no Presídio de Igarassu, *lôcus* da pesquisa.

Das questões levantadas sobre a prática pedagógica do programa de alfabetização em estudo entende-se que nenhum pesquisador se insere no campo a ser investigado destituído de interesses e de um planejamento previamente estabelecido que o conduzirá na proximidade de seu objetivo de pesquisa. Nem, entretanto será na pontualidade de simples estudo de caso isolado que deverá haver a definição generalizada da pesquisa em estudo. A esse respeito, Roberto Sidnei Macedo ressalta que:

Tomando a tradição de estudos pontuais, temáticos, o estudo de caso muitas vezes se consubstancia em um estudo sobre casos, quando numa só investigação se faz necessário pesquisar mais de uma realidade sem, entretanto, perde-se a característica pontual e densa desses estudos. Necessário se faz, ademais, reafirmar que tratamos aqui dos estudos

pontuais qualitativos, já que existem estudos de caso com preocupações meramente factuais. Assim, avaliamos oportuno arrolar algumas características que dão feições qualitativas a essa opção metodológica: os estudos de caso visam à descoberta, característica que se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado de uma vez por todas; de que haverá sempre um acabamento precário, provisório, portanto, o conhecimento é visto como algo que se constrói, que se faz e refaz constantemente. (MACEDO, 2006, p. 89)

Inicialmente faremos referência à prática pedagógica da professora Bernadete com relevância aos aspectos de reconhecimento fisionômico, isto é, o momento que compete o período de exploração do *lócus* da pesquisa, relativo a socialização, como relata Lapassade (2005) ao abordar à sociabilidade entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa (educadora e educandos).

Seguindo o rigor metodológico a turma que iniciará o programa de alfabetização prisional encaminhava-se a sala de aula meio que surpresos e curiosos com aquela nova realidade e espaço nunca visto dentro da prisão – a escola. Com as carteiras organizadas estrategicamente em semicírculo, como forma de visualização global coletiva, foram sendo ocupadas aleatoriamente pelos reeducandos. Quanto a esta estruturação física da sala de aula confere como uma das diretrizes de valorização do educando como ser atuante e respeitado no processo de construção do conhecimento e aprendizagem, na qual sua fala, seus gestos e suas colocações devem ser apreciadas por todos. Haja vista que outras formas de disposição acabam por ocultar certas facetas de percepção da comunicação e da visualização.

Diante de um silêncio incomum ao ambiente escolar e de olhares atentos a professora Bernadete inicia sua apresentação com um longo cumprimento de acolhida. Fala explicitamente sobre o novo programa de alfabetização MOVA-BRASIL e sua importância para a vida de todos.

Logo em seguida, inicia o trabalho diferencial do MOVA-BRASIL de valorização dos reeducandos como indutores e construtores do próprio conteúdo programático através dos conhecimentos prévios que serão socializados. É justamente neste momento, onde terão a vez de verbalizar, que verifica-se uma introspecção da turma. Ao induzir a auto apresentação de cada um, a educadora estimula através de questionamentos uma explanação ampla sobre suas vidas, experiências e relações. Começando, desta forma, no dialogicidade espontâneo, a fazer com que todos adquiram confiança e percebam o quanto é importante o relato de cada um para a construção do

entendimento e da fundamentação da coletividade. A esse respeito Freire destaca que:

[...] a confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo. [...] um falso amor, uma falsa humildade, uma debilitada fé nos homens não podem gerar confiança. A confiança implica no testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Se o diálogo é o encontro dos homens para “Ser Mais” não pode fazer-se na desesperança. Finalmenete, não há diálogo verdadeiro se não há nos sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. [...] este é um pensar que percebe a realidade como processo, que capta em constante devenir e não como algo estático. (FREIRE, 1981, p.96)

Dessa conjunção inicial de informações e conhecimentos sobre o perfil individual dos educandos e coletivo da turma tornou-se possível buscar um suporte para levantamento e discursões sobre assuntos pertinentes a realidade na qual estão inseridos. A partir daí já era possível uma interação espontânea, na qual tornava-se mais acessível para os reeducandos verbalizarem sobre assuntos que dizem respeito ao seu domínio de convivência e realidade. Na exposição de seus saberes prévios com suas dúvidas, inquietações e necessidades viabilizou-se a pontuação por prioridades das questões que viriam tornar-se conteúdo programático para o programa de alfabetização. Quanto a essa busca pela dialogicidade (o diálogo multilateral) e a valorização do discurso e saberes alheios, Paulo Freire ressalta que:

[...] está aberto ao diálogo aquele que entende o ser humano como sujeito histórico, capaz de agir no contexto em que vive e construir novas realidades. Dialoga aquele que sabe da capacidade de o ser humano “renascer”, rever-se reinterpretar-se de aprofundar a compreensão sobre seu estar no mundo e sobre seu próprio mundo e transformá-lo. (FREIRE, 1981, p. 95)

Dessa abordagem preliminar diferencial verifica-se que, no ensino tradicional, a autoridade e a importância do professor estavam baseadas no seu acúmulo de saberes, que seriam repassados para o aluno de uma forma verticalizada e imposta, quase sempre através de exposições orais. Com a adesão do compartilhamento de saberes para construção e socialização do conhecimento através das experiências vivenciadas individualmente e proposto pelo programa de alfabetização MOVA-BRASIL torna-se viável o novo perfil de educador. Logo, ensinar conteúdos acabados com respostas conhecidas já não se constitui mais como atribuição do professor, já não basta ser um repetidor; o perfil desejado para um docente de uma escola capaz

de produzir inovação é aquele que possibilita que os estudantes aprendam a produzir respostas novas para as condições inesperadas da vida que vão enfrentar.

Nesse contexto, o programa MOVA-BRASIL traz a preocupação e o interesse junto à comunidade carcerária de alfabetizando em personalizar a prática pedagógica e da aprendizagem de acordo com as necessidades, as especificidades, as experiências (conhecimentos prévios) e a aplicação prática para o grupo.

De acordo com as necessidades o trabalho pedagógico se configura a partir da observação das inquietações e problemas que afligem aquela comunidade. Nada mais relevante e atrativo do que criar mecanismos de aprendizagem compartilhado com a resolução de problemas da coletividade.

As especificidades referem-se as características culturais próprias do grupo. Pois, levantar junto a turma pontos fortes e frágeis pertinentes a todos proporciona auto reconhecimento e valorização da autoestima coletiva. Como também, fazê-los reconhecer as diferenças e características individuais dos membros da turma estimula ao respeito, tolerância aos valores inerentes aos seres humanos, como: raça, religião, convicções, dogmas, opção sexual.

No que compete as experiências ou conhecimentos prévios ou história de vida de cada um, ou seja, toda a construção familiar, afetiva, moral, intelectual e social dos indivíduos serve, a partir do estímulo do docente, como trunfo valioso no processo de aprendizagem. Pois, sistematizando essas informações e contextualizando-as torna-se viável a construção do conhecimento coletivo, além de valorizar o relato dos personagens.

E para chegar a completude da práxis pedagógica o programa de alfabetização prisional MOVA-BRASIL visa sempre a aplicação prática do conteúdo construído, sistematizado, socializado e fundamentado na realidade existencial daquela comunidade, viabilizando, desta forma o envolvimento, o interesse e a interação no conhecimento de novos saberes ou reformulação de velhos saberes e com a resolução de problemas comuns.

Porém, é importante ressaltar, diante dos relatos das histórias de vida dos reeducandos, que o estudo da realidade não se limita à simples coleta de dados, mas

deve, acima de tudo, perceber como o educando sente sua própria realidade, superando a simples constatação dos fatos, isso numa atitude de constante investigação dessa realidade. Esse mergulho na vida do educando fará o educador emergir com um conhecimento maior de seu grupo-classe, tendo condições de interagir no processo, ajudando-o a definir seu ponto de partida que irá traduzir-se na prática pedagógica. A esse respeito o educador Paulo Freire apresenta que:

[...] está aberto ao diálogo aquele que entende o ser humano como sujeito histórico, capaz de agir no contexto em que vive e construir novas realidades. Dialoga aquele que sabe da capacidade de o ser humano “renascer”, rever-se reinterpretar-se de aprofundar a compreensão sobre seu estar no mundo e sobre seu próprio mundo e transformá-lo. (FREIRE, 1981, p. 95)

Nessa abordagem vale detalhar dentro de um contexto prático vivenciado e experimentado na turma de alfabetização do Presídio de Igarassu a sistematização da “Leitura de Mundo” desse grupo a partir de um debate (levantamento de questões) sobre situações contestes que mereciam uma definição planificada para possíveis soluções. Logo, de acordo com relatos daquela comunidade carcerária, e em suas palavras, as situações inquietantes na ocasião eram as seguintes:

- a) Alto consumo e vício de drogas pela população;
- b) Falta de água e banheiros entupidos nos pavilhões;
- c) Tempo insuficiente para as visitas íntimas com as parceiras;
- d) Comida de péssima qualidade e mal preparada;
- e) Pavilhões sem espaços de convivência com presos amontoados;
- f) Presos humilhando os homossexuais e negros;
- g) Várias doenças causadas por ter muitos presos nos pavilhões;
- h) Falta de advogados públicos para adiantar os processos;
- i) Atendimento precário aos parentes dos presos;
- j) Poucas vagas na escola prisional.

Diante dessas pontuações levantadas mediante um debate “estudo da realidade” sobre as “SITUAÇÕES SIGNIFICATIVAS” inquietantes e atuais foi estabelecido um consenso entre a turma acerca da sistematização e priorização dos dez temas relatados que ficou da seguinte forma, com ajuda da educadora:

- a) Superlotação carcerária;
- b) Doenças infectocontagiosas;

- c) Condições precárias de higiene;
- d) Descuido com a alimentação;
- e) Atraso nos processos penais;
- f) Dependência química na população;
- g) Homofobia e racismo;
- h) Baixa oportunidade de estudo;
- i) Desrespeito aos familiares dos presos;
- j) Visitas íntimas insuficientes.

Diante das situações expostas, contextualizadas, refletidas, sistematizadas e priorizadas, o que chamamos de “TEMAS GERADORES” já havia material farto para a continuidade da elaboração do conteúdo programático visando provocar / favorecer a aprendizagem. Neste prosseguimento, cada tema levantado seria aprofundado com seus detalhes pelos próprios educandos a partir de suas vivências e busca de soluções. Então, dando sequência ao processo de norteamento da prática pedagógica, o tema prioritário (de maior relevância e preocupação no momento) era a “SUPERLOTAÇÃO CARCERÁRIA”.

A partir daí, o referido tema “SUPERLOTAÇÃO CARCERÁRIA” passa a ser destrinchado em questionamentos que são gerados das indagações dos educandos. Dos problemas lançados ao “TEMA GERADOR” possibilita que os educandos debatam, discutam, reflitam e ponderem sobre a realidade identificada na situação significativa. Logo, as “PROBLEMATIZAÇÕES” socializadas e exauridas pela turma de alfabetização prisional foram as seguintes:

- a) O que impede ou dificulta o sistema prisional de Pernambuco de criar mais unidades e abrir mais vagas para os presos?
- b) Por que não se criam penas alternativas para crimes de menor potencial para desafogar o sistema prisional?
- c) Quais as principais doenças físicas e psicológicas causadas pela superpopulação carcerária?
- d) Quais as consequências da superlotação carcerária para ao trabalho de ressocialização?
- e) É possível preservar a integridade física e mental do preso em condições de aglomeração humana forçada?

f) É possível estabelecer relações pacíficas em meio a conflitos por espaços?

Nesse ponto das indagações e para cada uma das “PROBLEMATIZAÇÕES” é possível estabelecer “SUBTEMAS” com respectivos “OBJETIVOS” a serem alcançados dentro do conteúdo programático do programa de alfabetização prisional em Igarassu. Assim, os “SUBTEMAS” se mostram como temáticas de menor abrangência, diretamente relacionadas ao “TEMA GERADOR” e às “SITUAÇÕES SIGNIFICATIVAS”, servindo para facilitar o estudo e a reflexão da realidade. Ficando definido da seguinte forma a concretização deste artifício:

QUADRO 12: Quadro parcial da “LEITURA DE MUNDO” da turma de alfabetização do Presídio de Igarassu.

SUBTEMAS	OBJETIVOS
Políticas prisionais	Apresentar e comparar a estruturação do sistema prisional nos estados e em outros países.
Causas e consequências da criminalidade	Mostrar os fatores morais, econômicos, sociais e culturais geradores da criminalidade e a extensão do problema para a família e a sociedade.
Doenças do cárcere	Priorizar a importância da higienização, prevenção e tratamento de doenças inerentes à população carcerária.
Trabalhos de ressocialização	Pontuar os possíveis trabalhos de resgate da cidadania e sua importância para a sociedade.
Autoestima e afetividade	Fundamentar a relevância da reconstrução de ser humano a partir do apoio dos agentes ressocializadores, da família e da sociedade.
Respeito as diferenças	Apresentar as diversas formas de diversidade no sistema prisional: gênero, raça, sexualidade, e classe social, além do respeito ao próximo.

Posteriormente para concluir a “SISTEMATIZAÇÃO DA LEITURA DO MUNDO” a educadora lança mão da elaboração do quadro de “SITUAÇÃO FUTURA DESEJADA”, onde coloca-se em questão a perspectiva utópica que norteia as ações pedagógicas da turma. Como na definição das situações significativas registra-se o que se define como “o contexto social presente” dos educandos, na definição da situação futura desejada registra o que se define como “contexto social que se pretende alcançar” por esse mesmo grupo.

Para tanto, o que se vem definindo dentro de uma sequência dialógica na prática pedagógica e numa elaboração conjunta entre educadora e educandos para ser cumprida no decorrer do programa de alfabetização prisional MOVA-BRASIL é o que

estabelecemos como “SITUAÇÃO FUTURA DESEJADA”. E na presente contextualização e exemplificação, o quadro descrito para essa conjuntura desenhou-se da seguinte forma:

- a) Elaboração de carta aberta com sugestões de melhorias no sistema prisional;
- b) Definição de propostas junto a direção da unidade prisional de Igarassu para ampliação dos espaços de convivência dos presos;
- c) Apresentação de relatos verbais e escritos sobre os dramas vividos no dia a dia, dentro dos pavilhões;
- d) Estabelecimento de trabalhos competentes de prevenção e tratamento de doenças geradas no cárcere;
- e) Criação de programas de combate as drogas (tráfico e consumo) entre a população prisional;
- f) Regularização de políticas de valorização das diversidades e combate ao preconceito;
- g) Criação de propostas de trabalhos e cursos profissionalizantes que proporcionem a verdadeira reinserção social do apenado.

Com este parâmetro estabelecido já é possível prescrever o que se ensina, quando se ensina e como se ensina. Logo, estas transformações qualitativas na prática pedagógica a partir de um posicionamento crítico, traduz-se como uma ruptura que implica em alterações nos fundamentos da relação pedagógica tradicional e a criação de contextos de aprendizagem diferentes dos tradicionais, como o que se configura no panorama descrito anteriormente.

Na definição completa deste panorama de conhecimento da realidade existencial da comunidade prisional, mais especificamente da turma de alfabetização do Presídio de Igarassu, torna-se possível concretizar o “QUADRO DE SISTEMATIZAÇÃO DA LEITURA DE MUNDO” como apresentado no quadro 07, do tópico 3.3, do capítulo 3 deste trabalho. Logo, o processo que engloba a realidade, experiências e contexto social dos educandos como do parâmetro norteador do programa traz o quadro a seguir com detalhes do percurso pedagógico delimitado pelo MOVA-BRASIL para a concretização da prática pedagógica.

QUADRO 13: Quadro da “LEITURA DE MUNDO” da turma de alfabetização do Presídio de Igarassu.

QUADRO DE SISTEMATIZAÇÃO DA LEITURA DE MUNDO		
1	SITUAÇÕES SIGNIFICATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> a) Alto consumo e vício de drogas pela população; b) Falta de água e banheiros entupidos nos pavilhões; c) Tempo insuficiente para as visitas íntimas com as parceiras; d) Comida de péssima qualidade e mal preparada; e) Pavilhões sem espaços de convivência com presos amontoados; f) Presos humilhando os homossexuais e negros; g) Várias doenças causadas por ter muitos presos nos pavilhões; h) Falta de advogados públicos para adiantar os processos; i) Atendimento precário aos parentes dos presos; j) Poucas vagas na escola prisional.
2	TEMAS GERADORES	<ul style="list-style-type: none"> a) Superlotação carcerária; b) Doenças infectocontagiosas; c) Condições precárias de higiene; d) Descuido com a alimentação; e) Atraso nos processos penais; f) Dependência química na população; g) Homofobia e racismo; h) Baixa oportunidade de estudo; i) Desrespeito aos familiares dos presos; j) Visitas íntimas insuficientes.
3	PROBLEMATIZAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> a) O que impede ou dificulta o sistema prisional de Pernambuco de criar mais unidades e abrir mais vagas para os presos? b) Por que não se criam penas alternativas para crimes de menor potencial para desafogar o sistema prisional? c) Quais as principais doenças físicas e psicológicas causadas pela superpopulação carcerária? d) Quais as consequências da superlotação carcerária para ao trabalho de ressocialização? e) É possível preservar a integridade física e mental do preso em condições de aglomeração humana forçada? f) É possível estabelecer relações pacíficas em meio a conflitos por espaços?
4	SUBTEMAS	<ul style="list-style-type: none"> a) Políticas prisionais; b) Causas e consequências da criminalidade; c) Doenças do cárcere; d) Trabalhos de ressocialização; e) Autoestima e afetividade; f) Respeito as diferenças.

5	OBJETIVO	<ul style="list-style-type: none"> a) Apresentar e comparar a estruturação do sistema prisional nos estados e em outros países; b) Mostrar os fatores morais, econômicos, sociais e culturais geradores da criminalidade e a extensão do problema para a família e a sociedade; c) Priorizar a importância da higienização, prevenção e tratamento de doenças inerentes à população carcerária; d) Pontuar os possíveis trabalhos de resgate da cidadania e sua importância para a sociedade; e) Fundamentar a relevância da reconstrução de ser humano a partir do apoio dos agentes ressocializadores, da família e da sociedade; f) Apresentar as diversas formas de diversidade no sistema prisional: gênero, raça, sexualidade, e classe social, além do respeito ao próximo.
6	SITUAÇÃO DESEJADA FUTURA	<ul style="list-style-type: none"> a) Elaboração de carta aberta com sugestões de melhorias no sistema prisional; b) Definição de propostas junto a direção da unidade prisional de Igarassu para ampliação dos espaços de convivência dos presos; c) Apresentação de relatos verbais e escritos sobre os dramas vividos no dia a dia, dentro dos pavilhões; d) Estabelecimento de trabalhos competentes de prevenção e tratamento de doenças geradas no cárcere; e) Criação de programas de combate as drogas (tráfico e consumo) entre a população prisional; f) Regularização de políticas de valorização das diversidades e combate ao preconceito; g) Criação de propostas de trabalhos e cursos profissionalizantes que proporcionem a verdadeira reinserção social do apenado.

Diante deste quadro de “SISTEMATIZAÇÃO DA LEITURA DE MUNDO” que rompe com os padrões tradicionais de ensino e aprendizagem, estabelece-se um novo panorama de aprendizagem condizente com realidade existencial atual dos educandos. Pois, ao referir-se a realidade atual da comunidade prisional entende-se como dúvidas, anseios, perspectivas, proposições, características, culturas, identificações, relatos e conjecturas desse grupo. Logo, a relevância social deste programa de alfabetização constata-se, assim, na transformação dos ambientes de aprendizagem e residindo no processo pedagógico e não nos produtos.

Portanto, é verdade que é necessário o professor replanejar suas ações tendo como ponto de partida a relação socioeducativa que mantem com os alunos, pois, “a partir das relações [...] com a realidade, resultante de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade [...]” (FREIRE, 2011, p. 60). Logo, o domínio de decisão diante das

experiências vivenciadas em sala e na escola é um traço próprio a prática de planejar, refletir e transformar.

7.3.2 Interação dos aprendizes do MOVA-BRASIL: as relações de aprendizagem

Com o compartilhamento de experiências particulares que desembocam em situações relevantes as suas existências enquanto sentenciados, os educandos interagem mutuamente na concretização do conteúdo programático e consequentemente possibilitando a aprendizagem. Logo, em uma turma tão heterogênea e com diversidades extremas tornou-se fácil buscar um ponto de semelhança entre esses alfabetizando: a situação de encarceramento e a vontade de sair da ociosidade.

Desafio seria transformar a necessidade da busca de uma ocupação fora dos pavilhões em interesse pela construção da aprendizagem. Daí lança-se o artifício da socialização de conflitos, interesses e propostas como descrito no quadro do item anterior. É justamente nessa formatação de chamamento para o diálogo através da persuasão e provocação que se estrutura o conteúdo de aprendizagem do programa de alfabetização prisional MOVA-BRASIL.

Por tanto, na sequência de interações entre os reeducandos tendo como escolha prioritária coletiva e unânime a questão da “SUPERLOTAÇÃO CARCERÁRIA” como descrita no quadro “SISTEMATIZAÇÃO DA LEITURA DE MUNDO” a relação dos reeducandos com a aprendizagem tornou-se dinâmica. Despertando, assim, para o interesse, a curiosidade e a participação de todos em um assunto de relevância as circunstâncias em que vivem.

Prosseguindo do ponto em que são estabelecidas todas as configurações do tema com suas minúcias e desmembramentos dar-se continuidade a prática pedagógica com pontuações referentes a alfabetização. Logo, a partir do “TEMA GERADOR” prioritário, revelado entre as “SITUAÇÕES SIGNIFICATIVAS” com todas suas implicações e adjacências são aplicas as atividades que correlacionam alfabetização e “TEMA GERADO”, no caso a “SUPERLOTAÇÃO CARCERÁRIA”.

A partir da observação e da escolha do assunto referente a “SUPERLOTAÇÃO CARCERÁRIA” como de maior importância entre os listados pelos reeducandos passa-se a trabalhar o tema com relatos, discussões e práticas pedagógicas de aprendizagem, na qual os reeducandos mantem uma relação direta com seu meio através de um assunto de seu interesse. E nesse contínuo de prática verifica-se a quebra e ruptura de paradigmas tradicionais de ensino de transmissão do conhecimento, no qual o reeducando é orientado apenas a absorver o conteúdo que lhe foi previamente elaborado.

Contudo, o programa de alfabetização prisional MOVA-BRASIL busca a dialogicidade desde a configuração conjunta do conteúdo programático, passando pela construção do conhecimento e suas reflexões até a sociabilidade da aprendizagem. Desse conjunto e da capacidade de conhecimento sobre a turma, além da relação construída entre ambos, o educador começa a elaborar com base nos “SUBTEMAS”, por sua vez frutos do “TEMA GERADOR” seu trabalho de alfabetização.

Nessa construção foi possível verificar que do assunto em valência e suas problematizações reverteu-se em encaminhamento para aprendizagens de cidadania, matemática, leitura, escrita, geografia, ciências biológicas, história, sociologia, filosofia e artes. Nesse complexo de encaminhamentos e configurações podemos contextualizar na descrição do quadro “ORIENTADOR DE CONTEÚDO PROGRAMÁTICO” seguinte com os “SUBTEMAS” nascidos do “TEMA GERADOR” e por consequência suas “PROBLEMATIZAÇÕES” se enquadrou dentro de cada uma das vertentes de conhecimentos mencionadas e as respectivas abordagens de conteúdos apresentadas:

QUADRO 14: Quadro de “ORIENTAÇÃO DO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO” da turma de alfabetização do Presídio de Igarassu.

QUADRO ORIENTADOR DO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO		
SUBTEMAS	LINHA DE CONHECIMENTO	CONTEÚDO
Políticas prisionais	a) Leitura b) Escrita c) História	a) Apresentação de texto com referência ao tema tratado para discussão e debate. b) Formação de sílabas e palavras a partir da identificação de expressões chaves do texto. c) Conhecimento das origens históricas do cárcere.

	d) Cidadania	d) Apresentação dos deveres e direitos da população prisional.
Causas e consequências da criminalidade	a) Sociologia b) Filosofia c) História d) Geografia	a) Estudo da organização social humana com suas variáveis e implicações. b) Abordagem sobre os motivos da criminalidade e seus impactos sócias, humanos e familiares. c) Conhecimento dos conflitos gerados pela criminalidade. d) Identificação de áreas de vulnerabilidade social e política.
Doenças do cárcere	a) Ciências Biológicas b) Leitura c) Escrita	a) Conhecimento das diversas doenças geradas no cárcere: transmissão, tratamento e prevenção. b) Apresentação de texto com referência ao tema tratado para discussão e debate. c) Formação de sílabas e palavras a partir da identificação de expressões chaves do texto.
Trabalhos de ressocialização	a) Cidadania b) Filosofia c) Leitura d) Escrita	a) Abordagem das condições fundamentais para efetiva ressocialização do reeducando. b) Reflexão sobre as possibilidades positivas a partir dos trabalhos de ressocialização. c) Construção de texto com referência ao tema tratado para ponderações. d) Formação de frases a partir da identificação de expressões chaves do texto.
Autoestima e afetividade	a) Ciências Biológicas b) Leitura c) Escrita	a) Conhecimento dos problemas psicológicos causados pelo aprisionamento. b) Construção de texto com referência ao tema tratado para ponderações. c) Formação de frases a partir da identificação de expressões chaves do texto.
Respeito as diferenças.	a) Sociologia b) Filosofia c) Artes	a) Estudo da organização social humana com suas variáveis e implicações. b) Abordagem sobre os motivos da criminalidade e seus impactos sócias, humanos e familiares. c) produção de trabalhos artísticos sobre diversidade.

Nesta configuração fica clara a convicção de que a prática pedagógica apresentada implica alterações nos fundamentos da relação pedagógica tradicional e a criação de contextos de aprendizagem diferentes dos tradicionais pondo, desta forma, em

consonância a relação entre docente e discente. Logo, toda esta descrição e interpretação crítica revela um novo ambiente social de aprendizagem que se mostra como, segundo Fino (2014, p. 03): “[...] alternativa a organização tradicional dos ambientes formais de ensino, que são esmagadoramente majoritários, pelo fato de serem especificados pelo currículo”.

Toda via, torna-se propícia no ambiente carcerário uma prática pedagógica vivenciada na relação entre discente e docente e que viabilize a aprendizagem da população prisional. Onde, antes as relações históricas e sociais deste público pareciam inacessíveis. A construção coletiva da aprendizagem leva-os a reflexão das suas práticas sociais e a reorganização das suas cognições. Toda essa transformação da prática pedagógica em um ambiente atípico da educação (presídio) remete a uma nova perspectiva de aprendizagem que ultrapassa muralhas, se interpõe a dificuldades e alcança pessoas encarceradas da dupla exclusão social: privadas da liberdade e da educação em tempo hábil. Essa abordagem nos direcionam ao novo panorama onde trataremos da sociabilidade da aprendizagem construída pelos alfabetizando dentro do programa MOVA-BRASIL.

7.3.3 A sociabilidade da aprendizagem: uma nova forma de conceber educação

O estudo da prática pedagógica aplicada pelo programa de alfabetização prisional MOVA-BRASIL em Igarassu, ou seja, a constância das relações entre seus educandos e a educadora que provocam e favorecem a aprendizagem, revela o chamamento e a incorporação da realidade de cada educando na construção do conhecimento. Nessa sociabilidade de conhecimentos prévios e informais observa-se a oportunidade de ponto de partida para formal do conhecimento e da efetivação da aprendizagem.

Como já mencionamos no item 3.3.1 deste capítulo o MOVA-BRASIL desperta o interesse da população carcerária de alfabetizando em personalizar a prática pedagógica e da aprendizagem de acordo com a cultura e a realidade de cada ambiente. É justamente neste contexto de incentivo das interações e socializações apresentadas nos debates, exposições e falas dos educandos que se alinham na

proposta de alfabetização prisional. Nesse momento são aplicadas as questões relevantes das socializações nas áreas de conhecimento para a efetivação da aprendizagem na alfabetização prisional.

Portanto, a questão da sociabilidade do conhecimento e da aprendizagem desenvolvidos no programa de alfabetização prisional MOVA-BRASIL se estabelece em três momentos. Inicialmente temos a conjunção estimulada pela prática pedagógica das vivências prévias de cada educando que encontra dentro do grupo, através da socialização, a devida valorização da sua história de vida individual. Posteriormente aparecem as experiências confluentes, ou seja, aquelas que são comuns da comunidade de alfabetizandos do cárcere e que inquietam a todos com dúvidas, questionamentos, anseios, perspectivas, problematizações e necessidades. Essas particularidades da cultura típica do encarceramento são socializadas coletivamente como forma de enriquecimento conjunto das informações que revelam o verdadeiro estado da privação de liberdade.

E depois das socializações introdutórias serem aplicadas às práticas pedagógicas de alfabetização teremos a conscientização da utilização prática do conhecimento construído, adquirido e muitas vezes reconstruídos na melhoria da comunidade prisional. Aí, se insere um novo momento de socialização com enriquecimento de ideias, ponderações, argumentações e sugestões para proposições comuns ao grupo. Nesse estágio já se verifica um nível mais amadurecido de imposição, colocação e argumentação de pontos de vista e encaminhamentos para resoluções de problemas.

Nessa alteração da perspectiva de aprendizagem os educandos da turma de alfabetização prisional apresentaram maior dinamismo nas interações em sala de aula por tratarem de temas relevantes as suas realidades e o nível de aprendizagem foi significativamente positivo. Comprovando, desta forma, a percepção de uma nova visão de conhecimento ao provocar e facilitar a aprendizagem entre os presos. Logo, a forma como esses reeducandos constroem, adquirem e refletem sobre o conhecimento tornou-se prazerosa. Algo, até então, nunca visto em outras modalidades da educação prisional de Pernambuco, sempre pautadas em paradigmas retrógrados ao desenvolvimento da aprendizagem.

Ainda sobre a aceitação dessa nova alternativa à organização tradicional dos ambientes de ensino evidenciou-se que mesmo diante de limitações expostas pelo meio carcerário é possível concretizar uma prática pedagógica com modelos radicalmente diferentes, porém modelados ao perfil da comunidade carcerária.

No conjunto da abordagem apresentada pelo programa de alfabetização prisional MOVA-BRASIL a educadora argumenta que os educandos mostraram-se assíduos as aulas que lhes trouxera uma metodologia de aprendizagem significativa, na qual esses educandos conseguem superar as restrições que lhes são impostas pela privação de liberdade.

Entretanto, elencamos afirmações propositivas daqueles que foram os verdadeiros construtores do conhecimento; educadora e educandos. Foram respostas que mostraram a verdadeira dimensão do modelo de alfabetização prisional aplicada pelo MOVA-BRASIL em suas vidas. Mostrando, assim, que os educandos aprenderam o sentido da educação pelo livre pensamento, pela reflexão das ações e pela transformação de vidas. Demonstrações que reafirmar o poder da educação libertadora.

Logo, no quadro a seguir apresentaremos alguns dos relatos descritos pelos sujeitos responsáveis pela construção do conhecimento acerca do programa de alfabetização prisional MOVA-BRASIL. Para melhor entendimento do quadro de “RELATOS DOS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM” cada personagem será identificado da seguinte forma: **Pesq. Part.** - (Pesquisador Participante), **Prof.** – (Professora), **Educ.** - (Educandos), **Turma** – (Toda Turma).

QUADRO 15: Quadro de “RELATOS DOS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM” da turma de alfabetização do Presídio de Igarassu.

Pesq. Part. – O que é mais importante para vocês no programa MOVA-BRASIL?	
E-1	Essa é a única turma onde a gente pode falar dos problemas do presídio.
E-2	As aulas são de acordo com o que a gente precisa.
E-3	Poder lembrar e falar da minha vida na quando eu era livre.
E-4	Todo dia a aula faz parte da nossa história.
E-5	Com as aulas do MOVA eu vou poder ser outra pessoa na rua.
E-6	Aqui a gente aprende que a palavra é a melhor arma do cidadão.
E-7	Aprender a ler escrever e aprender sobre os meus direitos como preso.
E-8	Para saber se meu advogado está trabalhando correto.
E-9	Fica mais fácil aprender assim; falando da nossa vida.
E-10	A professora faz debate e ouve a gente.

E-11	Assim é melhor estudar. A gente fala da vida e depois faz os exercícios.
E-12	Antes não conseguia ler e escrever, agora fica melhor aprender.
E-13	Toda atividade é tudo que eu precisava para não ter sido preso.
E-14	Com o que aprendi vou arrumar um emprego quando sair daqui.
E-15	Com as aulas já consigo ensinar aos outros presos.
E-16	Antes não conseguia aprender, com o MOVA agora já sei ler e escrever.
E-17	A professora se importa com história da gente.
E-18	Aqui a gente faz comparação da nossa vida antes e depois da prisão.
E-19	Na turma a gente pode mudar nossa vida.
E-20	Os alunos podem participar e diz o que quer aprender. Assim é melhor.
E-21	Posso sair do pavilhão e falar da profissão que eu aprendi na rua.
E-22	Os presos conseguem aprender e se interessam mais pelo estudo.
E-23	Porque tenho incentivo para continuar estudando. Não paro mais.
E-24	Vou sair da prisão sabendo ler e escrever.
E-25	Aqui a gente não fica calado um olhando para o outro.
Prof.	A forma como devemos construir o conhecimento com os reeducandos e facilitar a aprendizagem deles.

Ao longo da exposição das falas dos educandos é possível dimensionar a importância do programa de alfabetização prisional MOVA-BRASIL como sistema propulsor da interação e participação desses educandos no processo de construção do conhecimento e facilitação da aprendizagem. Logo, quando tratamos da realidade do educando, neste programa, nos referimos a incorporação de sua existência no processo de aprendizagem, enquanto ser social atuante nas transformações da sua comunidade.

Com isso, a aquisição de novos saberes pela população carcerária de alfabetizandos representa a desagregação do sentimento de incapacidade dos educandos que desconheciam as letras e se viam duplamente excluídos; da sociedade e da educação. Mostrando-se, assim, o MOVA-BRASIL como instrumento de superação e alternativa ao retrógrado sistema educacional e facilitador da aprendizagem; bem como instrumento de libertação.

Contudo, as descrições e análise das observações conduzem a percepção da aceitação e preferência por um modelo de aprendizagem que estimula a compreensão crítica reflexiva do que está sendo aprendido. Revelando, assim, uma ruptura com práticas desgastadas e ineficientes e possibilitando uma visão ampla para o conhecimento do programa de alfabetização prisional MOVA-BRASIL, como também para as conclusões seguintes.

CONCLUSÃO – Alfabetização prisional MOVA-BRASIL: instrumento de aprendizagem ao serviço da ressocialização

A exposição das considerações deste trabalho baseia-se nos aspectos imprescindíveis para a investigação realizada como forma de compreender em que dimensão o programa de alfabetização prisional Mova-Brasil se caracteriza como inovação pedagógica. Logo, para esta análise foram ponderadas as práticas pedagógicas enquanto potencializadoras da inovação pedagógica, o desenvolvimento do processo de alfabetização e integração dos encarcerados, o contínuo de relações desenvolvidas pelos sujeitos construtores do conhecimento (educador e reeducandos) como indutor e favorecedor da aprendizagem; bem como, também, ferramenta provedora de mudanças qualitativas nessa aprendizagem.

A viabilidade da concepção deste trabalho desenvolveu-se com a utilização de recursos etnográficos de pesquisa; sobretudo da observação participante em turma de alfabetizando privados de liberdade. Decorrente, assim, de uma comunidade carcerária inserida numa realidade escolar desenvolvida e organizada nos preceitos da educação fabril, com imponderação e transmissão do conhecimento pela figura autoritária e inquestionável do professor, considerado doo da verdade absoluta. Neste contexto pedagógico, observava-se os reeducandos como meros receptores, memorizadores e reprodutores de conhecimentos impostos.

As percepções adquiridas, durante as observações participantes na turma, a respeito das práticas pedagógicas como processo de transformação da aprendizagem, desenvolveram-se numa dinâmica de reciprocidade, compartilhamento e respeito a autonomia, ao comportamento e as variações da capacidade de aprendizagem dos reeducandos da alfabetização carcerária. Porém, as descobertas em curso tiveram configuração absolutamente diferenciada, considerando as especificidades dos aspectos que caracterizam a aprendizagem: ambiente (escola dentro de uma unidade prisional), educandos (detentos), professores (com habilidades específicas para atender a este público) e metodologia (totalmente readaptada para proporcionar e favorecer o desenvolvimento da aprendizagem).

Indiferentes e resistentes em relação as mudanças iniciais da nova prática pedagógica, os reeducandos da educação carcerária do Presídio de Igarassu

relutantes e pouco participativos nas atividades que envolviam dinâmicas, debates, discursões, exposições de ideias e que efetivamente conduzissem a efetivação da aprendizagem. Pois, nunca haviam adquirido, no ambiente prisional, a disponibilidade de exercerem livremente seus pensamentos.

Haja vista, também, que novidades e quebras de paradigmas no sistema prisional são vistas sempre com receio pelos profissionais e com desconfiança pelos encarcerados. Assim, a quebra de paradigmas revela temor, resistência, divergência e enfrentamento; mas sem essa iniciativa tudo permanece estagnado sem acompanhar a evolução social e a globalização, no qual se faz indispensável um olhar para o futuro, um olhar de *choque* como afirma Toffler (1972).

Nesta ruptura dos paradigmas tradicionais nas práticas pedagógicas do cárcere, os reeducandos passaram progressivamente a sentir a evolução da aprendizagem qualitativa, crítica e autônoma na medida em que percebiam a valorização de seus saberes prévios e das características culturais da sua comunidade. Pois, esta valorização trata-se de princípio fundamental do programa de alfabetização prisional Mova-Brasil como forma de estímulo a aprendizagem e da construção coletiva do conhecimento a partir da socialização de ideias, experiências e perspectivas.

Logo, a prática pedagógica vivenciada pela educadora e pelos reeducandos da alfabetização prisional mostrou-se eficiente no âmbito qualitativo ao intervir em situações diferenciadas e pertinentes ao sistema prisional através das atividades de aprendizagem voltadas para leitura e escrita com base na leitura de mundo da comunidade carcerária. Embora cada reeducando evoluísse de maneira particular, as intervenções mostraram-se propícias à medida que provocava e facilitava a aprendizagem desses reeducandos.

Quanto à forma de interagir com a turma a educadora mostrou desempenho e eficiência no processo de aprendizagem dos reeducandos, mesmo diante de todas as limitações impostas pela disciplina do sistema prisional no que envolve a segurança e a limitação das atividades pedagógicas. Pois, as proposições de todas as atividades abordadas pela educadora foram compreendidas e assimiladas de forma precisa pelos reeducandos. Seguindo nesse contexto, os preceitos para o sucesso da prática pedagógica de alfabetização carcerária vivenciada pela turma: respeito aos saberes

prévios dos aprendizes, valorização das diferenças culturais, atenção a criticidade das opiniões, compartilhamento das experiências de vida dos reeducandos, reflexão crítica acerca dos valores éticos e morais, combate a qualquer forma de preconceito e aceitação de novos conceitos que possibilitem o resgate da sociabilidade.

Nessa perspectiva da construção conjunta e contínua do conhecimento, tendo consciência da incompletude do ser humano, vigora a responsabilidade pelo desenvolvimento da autoestima e autonomia dos reeducandos numa aprendizagem transformadora, progressiva e, sobretudo, emancipadora. Baseando-se, por tanto, nas declarações da educadora e dos reeducandos, o programa de alfabetização prisional MOVA-BRASIL com sua prática pedagógica instiga o interesse pela construção conjunta do conhecimento com base nas perspectivas, problemáticas, interesses e realidades dos encarcerados. Favorecendo e induzindo, desta forma, a aprendizagem, a qual progride com resultados relevantes no processo da escrita e leitura fundamentados no universo de reeducando.

Logo, os aspectos que permitem o desenvolvimento da criatividade, o entendimento da aprendizagem e a autonomia do educador e dos reeducandos resultam de uma nova abordagem de conceber educação, essencialmente caracterizada por práticas pedagógicas inovadoras que revelam-se na relação edificada entre os sujeitos construtores do conhecimento. As ferramentas utilizadas para aplicação da prática pedagógica desenvolvida pelo MOVA-BRASIL na educação prisional trabalham conteúdos advindos da exposição da leitura de mundo dos reeducandos. Neste contexto, são relevantes as ponderações que norteiam a realidade da turma, como: questionamentos, inquietações e revelações sempre em torno de situações aguçadas no cárcere. Porém, atendendo à perspectiva maior que é a aprendizagem.

Desse processo, o educador dispõe da ferramenta interativa e progressiva da dialogicidade, oportunizando aos reeducandos a expressividade através da liberdade do pensamento, das ideias e da criticidade. Conduzindo, desta forma e de acordo com o educador Paulo Freire, a turma à compreensão da escrita e da leitura como instrumento indissociável do resgate da liberdade, da cidadania e da sociabilidade. Revelando o MOVA-BRASIL como um programa educacional que pela sua prática pedagógica inovadora acolheu e despertou nos reeducandos o sentido da transformação humana pelo saber, mesmo num ambiente repleto de restrições, e

sobretudo favoreceu e encaminhou a efetivação da aprendizagem condizente com suas realidades.

Conceber educação para adultos privados de liberdade e em processo de ressocialização como uma modalidade diferenciada e ajustada ao ambiente carcerário revela um novo pensamento sobre educação, reconhecendo o direito indiscriminado de todos à educação e a aquisição de novos saberes independentemente da situação jurídica em que se encontrem e do ambiente onde estejam. Principalmente porque não lhes foi proporcionado ou não tiveram acesso a uma educação de qualidade em tempo adequado e também como forma de reparar uma dívida social com este público que sofre uma longa jornada de desigualdade e exclusão social.

Por tanto, na concepção da educação apresentada pelo MOVA-BRASIL a alfabetização se projeta, no meio prisional, como um processo de aprendizagem que corresponde às perspectivas do contexto social ao qual estão inseridos os reeducandos. Uma alfabetização que vai além da simples decodificação e que alcança o uso social e crítico para a linguagem escrita e verbal. Trata-se, então, da projeção de uma prática pedagógica nunca antes imaginada ou concebida numa escola carcerária, nem tão pouco a pessoas situadas a margem da sociedade por descumprirem as normas de convívio coletivo. Trazendo, assim, uma nova visão a educação e aprimoramento do trabalho de ressocialização.

Introduzir o programa de alfabetização MOVA-BRASIL na educação carcerária de Igarassu entende-se como um desafio de implantação de uma inovação pedagógica, não apenas pelas transformações na estrutura; mas sobretudo pelo encaminhamento e desenvolvimento da prática pedagógica daquela organização numa perspectiva amplamente diferenciada, tanto para a qualidade da atuação do educador quanto para a provocação e a facilitação na busca da aprendizagem pelos reeducandos, aliada a relações desenvolvidas por esses personagens. O entendimento da existência da inovação pedagógica na educação carcerária de Igarassu nota-se na percepção da quebra, ou seja, da ruptura com estruturas e métodos falidos e estagnantes no processo de aprendizagem da turma e que em nada contribuíam para a evolução social dos reeducandos.

Durante a pesquisa enquanto membro participante do grupo foram evidenciadas mudanças qualitativas e significativas na concepção da educação do presídio de Igarassu. Destacando-se, assim, a organização estrutural da turma, antes enfileiradas sem visualização da expressividade do reeducando, passando a organizar-se em semicírculo onde todos poderiam interpretar as mensagens que transpassavam além da fala; como o olhar e os gestos. Servindo, também, como uma forma de valorizar o discurso de todos. Quanto a funcionalidade da aprendizagem relevou-se o encaminhamento da prática pedagógica organizado em temas e situações expostas, sugeridas e relevantes para os reeducandos como uma forma de estímulo à construção conjunta do conhecimento a partir da valorização de suas culturas e saberes prévios.

Referente ao planejamento das atividades pedagógicas houve mudanças ponderantes na organização escolar, antes visto como uma ação burocrática, estritamente mecanicista de transcrição e transferência impositiva de conhecimentos de acordo com as determinações do plano político pedagógico da Secretaria de Educação de Estado de Pernambuco. Passando, desta forma, a uma reestruturação organizacional interativa e dialógica, levando em consideração o interesse por assuntos relevantes as realidades dos reeducandos e a efetivação do resgate da cidadania a través da aprendizagem autônoma e emancipadora. Uma verdadeira e valorosa contribuição ao processo de ressocialização dos apenados do Presídio de Igarassu.

Logo, para a escolha dos conteúdos trabalhados são priorizados os assuntos de interesse dos reeducandos, em detrimento a maneira tradicional e ultrapassada de simples transmissão do conhecimento sem verificação prévia e planejada das reais necessidades e interesses da turma. Nesse processo, os conteúdos são problematizados, comparados com as situações dos reeducandos, discutidos, debatidos e analisados numa perspectiva de aprendizagem e transformação das percepções das relações sociais e éticas.

Nesse aspecto, ao sistematizar os valores culturais adquiridos ao longo de suas existências, o programa de alfabetização prisional MOVA-BRASIL apresenta uma função social na educação: colaborar para que os sujeitos, através da aprendizagem

crítica aprendam e construam com êxito saberes primordiais para sua transformação humana e da sociedade na qual interage como ser provido de direitos e deveres.

Percebemos, então, que o universo escolar não constitui a única instituição responsável pela construção de conhecimentos, valores, crenças e ideias, muito menos numa escola inserida no contexto prisional, onde impera a privação da liberdade em suas dimensões, a opressão da expressividade e a inibição das ações. Na formação do ser humano dotado de saberes contribui e interage também outras instituições como; a família, a sociedade, os amigos, a igreja, a política entre tantos. E quando todas essas instituições falham, resta aos que desrespeitam as normas de convívio social apenas a última e mais penosa instituição: o aprisionamento, local inicialmente visto como o fim de todas as alternativas e recursos cabíveis ao ser humano.

Mas, é justamente onde parecia ser o último estágio da existência humana que encontra-se a possibilidade da transformação em ser sociável por meio de uma educação carcerária de resgate e aprimoramentos dos valores éticos e morais. Uma educação crítica de valorização dos conhecimentos prévios, da autoestima, autonomia do pensamento e sobretudo emancipadora na sua forma de induzir e favorecer a aprendizagem.

É esta prática pedagógica do MOVA-BRASIL que acredita e valoriza a capacidade de superação, a exposição de ideias, o debate de opiniões e a construção conjunta do conhecimento dos reeducandos. Mostrando, nessa conjectura, que a aprendizagem não se alcança pela imposição e transmissão do saber, mas pelo compartilhamento de conhecimentos sistematizados a partir das experiências dialogadas. São ações desenvolvidas na prática pedagógica que estimulam o reeducando a interação do seu pensamento, de suas relações e a facilitação da aprendizagem.

Prática pedagógica que se revela no cotidiano das atividades educacionais e na atuação do educador e dos educandos da alfabetização prisional, como: discussão, proposta, debate, sugestão, diálogo e atenção ao próximo. São situações que representam transgressão ou quebra de paradigma dentro de um sistema fechado e repressivo como a prisão, mas que induz e facilita a aprendizagem e como

consequência valoriza o desenvolvimento do censo crítico e o resgate da sociabilidade.

Tomando como referência os resultados desta investigação podemos compreender que o programa de alfabetização prisional MOVA-BRASIL aplicado aos reeducandos de Igarassu apresenta concepções socioconstrutivistas e interacionistas, na qual e a partir da prática pedagógica adotada os reeducandos apropriam-se continuamente e progressivamente de sua autonomia no encaminhamento de sua aprendizagem. Pois, podemos concluir que os resultados obtidos na pesquisa etnográfica foram satisfatórios para a qualidade da aprendizagem desses reeducandos. Com tudo, podemos assegurar que a prática pedagógica utilizada para a alfabetização prisional provoca e favorece de maneira significativa e inovadora a aprendizagem de pessoas relegados pela sociedade.

Pois, verificamos que a utilização das ferramentas pedagógicas do MOVA-BRASIL melhorou a qualidade da aprendizagem dos reeducandos que sofrem dupla exclusão: social e educacional. Aprendizagem que se reflete na emancipação do conhecimento e do pensamento, na contribuição significativa para a transformação de vida dos aprendizes. Aprendizagem que reafirma a inovação na prática alfabetizadora e que traz qualidade a educação prisional e uma nova perspectiva de vida aos seus reeducandos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. **MOVA-BRASIL: metodologia MOVA**. São Paulo: IPF, 2011.

_____; FONSECA, Juliana; STANGHERLIM, Roberta. **MOVA-BRASIL: economia solidária**. São Paulo: IPF, 2011.

BIBIANO, Bianca; RATIER, Rodrigo. Ensino enclausurado. In **Revista Nova Escola**. São Paulo: Abril. Vol. 25. N. 236. Out/2010. p. 110-114.

BURITY, Joanildo A.; VAINSENCER, Semira Adler. **Escuridão no fim do túnel: o cotidiano das famílias de presos no estado de Pernambuco**. Recife: Massangana, 2005.

CENSO PENITENCIÁRIO DE PERNAMBUCO. Recife: CEPE. Vol. 02. N. 02. Out/2013.

CEMBALISTA, Sílvia; COUTO, Sônia. **Almanaque MOVA-BRASIL: conviver, respeitar e valorizar a diversidade**. São Paulo: IPF, 2011.

COIMBRA, Cecília. **Os caminhos de Lapassade e da análise institucional**. Revista do Departamento de Psicologia da UFF, V. 1, Nº 1. Niterói, 1995.

FERNANDES, Elisângela. Alfabetização. In **Revista Nova Escola**. São Paulo: Abril. Vol. 27. N. 251. Abr/2010. p. 35-49.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FINO, Carlos Nogueira. **A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais**. In Christine Escallier e Nelson Veríssimo (Org.) Educação e Cultura (pp. 43-53). Funchal: DCE – Universidade da Madeira, 2008.

_____. **Escola da pena: o emergir de uma cultura “nova”**. In Albano Estrela e Júlia Ferreira (editores). Tecnologia em educação, estudos e investigação. Atas do X Colóquio Internacional da AFIRSE/APELF (pp. 390 – 401). Lisboa: Universidade de Lisboa, 2001.

_____. **FAQs, etnografia e observação participante.** In SEE – Revista Europeia de Etnografia da Educação, 3. pp 95-105, 2003.

_____. **Inovação pedagógica, etnografia, distanciamento.** In Carlos Nogueira Fino. Etnografia da educação (pp 99-118). Funchal: Universidade da Madeira, 2011.

_____. **Inovação pedagógica: significado e campo (de investigação).** In Alice Mendonça & António V. Bento (Org). Educação em Tempo de Mudança (pp. 277-287). Funchal : Grafimadeira, 2008.

_____. **Investigação e inovação (em educação).** In Fino, C. N. & Sousa, J. M. (2011). Pesquisar para mudar (a educação) (pp 29-48). Funchal: Universidade da Madeira - CIE-Uma, 2011.

_____. **O futuro da escola é o futuro.** In A. Mendonça (Ed.) O Futuro da Escola Pública (pp. 63-71). Funchal: Universidade da Madeira - CIE-Uma 2013.

_____. **O futuro da escola do passado.** In Jesus Maria Sousa e Carlos Nogueira Fino. A escola sob suspeita. Porto: ASA, 2007.

_____. **Um novo paradigma (para a escola): precisa-se.** Funchal: FORUMa – Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira. 2001.

_____; SOUSA, Jesus Maria. **As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional.** In Atas do VI Congresso galaico-português. I volume (pp. 371-381). Braga: Universidade de Minho, 2001.

_____; SOUSA, Jesus Maria. **As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional.** In Revista Educação & Cultura Contemporânea, 5(10), 11-26 1º Semestre 2008. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2008.

_____; SOUSA, Jesus Maria. **As TIC redesenhado as fronteiras do currículo.** In Revista Educação & Cultura Contemporânea, 1º semestre de 2005. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2005.

_____; SOUSA, Jesus Maria. **Inovação e incorporação de novos saberes: o desenho curricular de um mestrado em inovação Pedagógica.** In Atas do VIII

Congresso da SPCE, "Cenários da educação/formação: Novos espaços, culturas e saberes". 2007.

_____; SOUSA, Jesus Maria. **Pesquisa para mudar a educação**. Funchal: Universidade da Madeira, 2011.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2008.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação e Mudança**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998-2013. 3 v.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

_____; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática da educação popular. 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

GALVÃO, Mariana; PADILHA, Paulo Roberto; LEITE, Rosângela. **MOVA-BRASIL**: diversidade e direito. São Paulo: IPF, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 35. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

LAPASSADE, Georges. **As microssociologias**. Brasília: Líber Livro, 2005.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica**: etnopesquisa-formação. Brasília: Liber Livro, 2006.

_____. **Etnopesquisa implicada/etnografia**. In Carlos Nogueira Fino. *Etnografia da Educação*. Funchal: Universidade da Madeira, 2011.

_____. GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro:** sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009.

MAEYER, Marc de. **Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida?** Revista de educação de jovens e adultos: alfabetização e cidadania. Brasília, V. 9, Nº 41, p. 32-43. Dez de 2006.

MARINE, Luiz; COSTA, Rodrigo da. **MOVA-BRASIL:** alfabetização inicial de jovens, adultos e idosos. A ousadia de fazer e o dever de mostrar. São Paulo: IPF, 2011.

_____; RODRIGUES, Alessandra. **MOVA-BRASIL:** educação de adultos. São Paulo: IPF, 2011.

MELO, Ronidalva de Andrade. **O poder de punir e seus equilibristas:** aspectos legais dos poderes na prisão. Recife: Massangana, 2012.

MUNCK, Alexandre; MONTEZANO, Daniel; PEREIRA, Sandra. **MOVA-BRASIL:** gestão compartilhada. São Paulo: IPF, 2011.

NOTÍCIAS SERES: SECRETARIA EXECUTIVA DE RESSOCIALIZAÇÃO. Recife: CEPE. Vol. 1. N. 01. Fev/2012.

NUNES, Adeildo. **A realidade das prisões brasileiras.** Recife: Nossa Livraria, 2005.

_____. **Da execução penal.** Rio de Janeiro-RJ: Forense, 2009.

PALMADA, Emiliano; PINI, Francisca; GÓES, Washington. **MOVA-BRASIL:** educação popular. São Paulo: IPF, 2011.

SANTOMAURO, Beatriz. Alfabetização, ler e escrever com ajuda da tecnologia. In **Revista Nova Escola.** São Paulo: Abril. Vol. 28. N. 264. Ago/2013. p. 46-51.

SCACHETTI, Ana Lúcia; VICHESSI, Beatriz; NICOLIELO, Elisa. Educação por trás das grades: os desafios para garantir o direito de estudar a adultos e adolescentes em conflito com a lei. In **Revista Nova Escola.** São Paulo: Abril. Vol. 29. N. 269. Fev/2014. p. 72-76.

SERES EM REVISTA: SECRETARIA EXECUTIVA DE RESSOCIALIZAÇÃO. Recife: CEPE. Vol. 2. N. 04. Fev/2012.

SOUSA, Jesus Maria. **A inadequação da escola num cenário de transição paradigmática**. In J. M. SOUSA & C. N. FINO (Org.). *A escola sob suspeita*. (pp. 15-29). Porto: Edições ASA, 2007.

_____. **Aproximação a um estilo de ensino através de uma análise funcional das interacções verbais**. Dissertação de Mestrado. Policopiado. Funchal/Braga: Unidade de Ciências da Educação. Universidade do Minho, 1986.

_____. **Currículos alternativos: um olhar etnográfico**. In A. ESTRELA, & J. FERREIRA (Orgs.). *Diversidade e Diferenciação em Pedagogia*. (pp. 116-122). Lisboa: AFIRSE Portuguesa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, 2000.

_____. **Currículo e etnografia da educação: um diálogo necessário**. In Carlos Nogueira Fino. *Etnografia da educação*. Funchal: Universidade da Madeira, 2011.

_____. **Investigação em Educação: Novos Desafios**. In A. ESTRELA, & J. FERREIRA. (Orgs.). *Métodos e técnicas de investigação científica em educação*. (pp. 661-672). Lisboa: AFIRSE Portuguesa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, 1997.

_____. **O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural**. *PSI (Revista de Psicologia Social e Institucional)*, 2 (1), 107-120, 2000.

_____. **O professor como pessoa**. Porto: ASA, 2000.

_____. **O Professor como Pessoa: um testemunho particular de investigação**. *Correio da Educação*. 29. 1-2, 2000.

_____; FINO, Carlos Nogueira. **Inovação e incorporação de novos saberes: o desenho curricular de um mestrado em Inovação Pedagógica**. In Actas do VIII Congresso da SPCE, "Cenários da educação/formação: Novos espaços, culturas e saberes". Castelo Branco: SPCE, 2007.

SOUZA, João Francisco de. **A educação escolar: nosso saber maior, des(a)fia o nosso saber**. Recife: Bagaço, 2000.

_____. **Educação popular:** quê??. Uma pedagogia para fundamentar a educação, include escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: Bagaço, 2007.

_____. **Pedagogia da revolução:** subsídios. Recife: Bagaço, 2004.

VALENÇA, Maria da Conceição. **A prática docente de EJA:** o caso da penitenciária Juiz Plácido de Souza em Caruaru. Recife: Bagaço, 2006.

ANEXOS

IMAGEM 8: Turma de alfabetizandos do MOVA-BRASIL.



IMAGEM 9: Sala de aula da turma de reeducandos do Presídio de Igarassu.



IMAGEM 10: Interação do pesquisador Romero Ribeiro com a turma.



IMAGEM 11: Observação do pesquisador nas apresentações.



IMAGEM 12: Debate realizado pela turma de alfabetizandos.



IMAGEM 13: Turma durante montagem do quadro de História de Vida.



IMAGEM 14: Exposição da educadora Bernadete Ramos.



IMAGEM 15: Apresentação da equipe de educadoras.



IMAGEM 16: Apresentação de um dos reeducandos da turma MOVA-BRASIL.



IMAGEM 17: Alfabetizando em apresentação de escrita.



IMAGEM 18: Reeducando em atividade de leitura.



IMAGEM 19: Explicação realizada por um dos reeducandos.



IMAGEM 20: Observação participante do pesquisador Romero Ribeiro.



IMAGEM 21: Mensagem exposta pelo pesquisador Romero Ribeiro.



QUADRO 16: Diário de Campo Inicial

1º Momento	Plena segunda-feira, oito horas da manhã, início das atividades no Presídio de Igarassu. Ainda é possível perceber a agitação do final da totalidade da manhã (contagem diária dos presos). Logo sou encaminhado a Escola dom Hélder Câmara por um agente penitenciário sisudo. Até a escola andei por um longo corredor. Dava para perceber que aqueles que abriam caminho e de cabeça baixa quando eu passava eram os presos. Parecia algo determinado pela segurança. Ao longo do corredor observei algumas entradas laterais que indicavam: ambulatório, conjugal, segurança e marcenaria.
2º Momento	Ao chegar na escola fui encaminhado a direção onde estava Wágner Cadete, gestor administrativo. Muito atencioso tratou de mim mostrar as dependências da escola e a sala dos alunos do Mova-Brasil. Ampla e muito bem dividida. Fiquei impressionado, em nada diferenciava-se das outras escolas da rua. Exceto as grades e o longo corredor que tive que percorrer. No momento os professores estavam reunidos em uma sala. Havia um atraso no início das aulas devido a troca de plantão dos agentes penitenciários.
3º Momento	Quando os reeducandos começam a chegar enfileirados e de cabeça baixa percebo no semblante deles o aspecto de submissão humana. Alguns ainda se atrevem a olhar dos lados meio que desconfiados. Pois, uma pessoa estranha para eles representa sempre curiosidade.
4º Momento	Espero na sala dos professores enquanto os reeducandos tomam a merenda da manhã e se acomodam. Neste tempo fui apresentado a professora Bernadete Ramos, alfabetizadora da turma Mova-Brasil, a qual eu iria trabalhar. As aulas já tinham iniciado há semana, mas a professora já sabia o nome de todos os alunos como se os conhecesse a anos.
5º Momento	Depois de vinte minutos de conversa nos encaminhamos para sala do Mova-Brasil. Logo em seguida a professora entrei. O silêncio era total e os olhares voltados para mim. A curiosidade estava estampada no rosto de cada um. Em seguida a professora os cumprimenta e faz as devidas e tão esperadas apresentações. Ela explica que passarei um período acompanhando a turma para uma pesquisa educacional. Daí, falo um pouco sobre o meu trabalho e que estou ali para interagir com eles.
6º Momento	Observo a decoração da sala e noto a grande quantidade de cartazes produzidos pelos reeducandos. Aquela exposição parecia uma espécie de troféu para professora e seus alunos. Mas na verdade representava uma demonstração da evolução da aprendizagem conjunta de todos. Alguns trabalhos artísticos, fotográficos, silábicos, numéricos. Porém, o que mais chamou a atenção foram os cartazes com as colagens que representavam união entre diferenças: negro e branco, homem e mulher, pobre e rico. Era difícil acreditar que pessoas que estavam ali por terem cometido crimes poderiam realizar aqueles tipos de trabalhos.

QUADRO 17: Diário de Campo Intermediário

1º Momento	Vinte e cinco reeducandos de várias raças e idades dispostos em semicírculo e eu entre eles como mais um aluno da turma. Entre as faces eram evidentes rostos de tristeza, incerteza, desesperança, abandono e revolta. Outros eram sérios de mais, chegavam a demonstrar maldade com o olhar. Mas a atenção e a obediência eram totais com a professora. Percebi que alguns desejavam mim encaminhar alguma pergunta, mas o receio impedia.
2º Momento	Para quebrar o clima de suspense notado pela professora, a mesma sugeriu que todos se apresentassem como se fosse o primeiro dia de aula. Entre as apresentações todos falavam o nome, a idade e o que esperavam das aulas. Alguns se atreviam e acrescentavam dizendo porquê e a quanto tempo estavam ali. A maioria era reincidente. Aproveitei a oportunidade e pedi que todos falassem também sobre suas experiências profissionais e o que lhes faltou enquanto oportunidade de estudo na vida em sociedade.
3º Momento	Alguns se prolongam na apresentação falando da família, outros são mais breves devido a timidez e a desconfiança natural que impera entre a população carcerária. Entre os relatos profissionais todos já haviam desenvolvido trabalhos braçais, como: pedreiro, canavieiro e catadores. Quanto ao contato escolar relataram que nunca tiveram oportunidade de estudar devido a pobreza e por terem que trabalhar logo cedo. Outros chegaram a estudar mais foram atraídos pelo crime afim de dinheiro rápido.
4º Momento	Após as apresentações a professora explicou que daríamos continuidade a preparação do Quadro de Leitura do Mundo. Esta atividade nortearia as atividades futuras. Durante a explicação os reeducandos demonstraram um bom nível de entendimento. Pois, todo trabalho giraria em torno de suas histórias, necessidades, perspectivas e esperanças. Porém, era evidente em suas falas a questão da tão esperada liberdade. Neste instante a professora interrompe e fala sobre lei e convívio social. Na verdade, ela tentara fazer com que eles compreendessem o motivo que os conduziram ao cárcere.
5º Momento	Após o sermão da professora os reeducandos ficaram em silêncio por alguns instantes, como que soubessem que as palavras da professora era a mais pura verdade. Mas, para eles era difícil acreditar e admitir que realmente cometeram algum delito. Em seguida a professora questiona sobre o dia a dia deles no cárcere. Todos falam ao mesmo tempo. Entre as opiniões destacam-se a de que aquele era um lugar para bicho, que entrando ali a pessoa só tem como sair pior e que eles são esquecidos pelas autoridades que os colocam lá.
6º Momento	Depois de ouvir os desabafos a professora pede que eles relatem de forma ordenada quais os principais problemas que eles enfrentam no cárcere e que impedem o processo de ressocialização e que o aprisionamento seja humanizado.

QUADRO 18: Diário de Campo Final

1º Momento	Nesse instante apareceram uma enxurrada de opiniões. Entres elas: superlotação carcerária, maus tratos pelos agentes, falta de ocupação, doenças adquiridas nas celas, falta de assistência jurídica, rivalidades entre os detentos e até saudades da família. Um mais engraçado fala da falta de algumas companheiras que tinha na rua. Mas de todas as opiniões, para eles, a mais urgente e que deveria ser primeiro tratada seria a questão da superlotação carcerária.
2º Momento	Sobre a problemática da falta de espaço foram relatadas consequências e situações degradantes. A humilhação, o constrangimento para receber visitas, a convivência forçada com outros detentos, a falta de higiene e os conflitos constantes foram alguns dos exemplos citados pelos reeducandos.
3º Momento	Era unânime a participação dos reeducandos. Pois, tratava-se de assuntos que faziam parte do universo deles. Quanto aos debates a maioria não teve dificuldades para articular as ideias, pronunciar as palavras e expor opiniões. No momento de organizar as situações no quadro apenas um reeducando se propôs. Ainda que de forma deficiente na escrita.
4º Momento	Depois que os relatos estavam escritos no quadro o reeducando voluntário colocou em ordem de prioridade com a ajuda dos demais. Nesse momento via-se nesses reeducandos o interesse e a vontade de participar da construção daquele Quadro de Leitura do Mundo. Sentiam-se, assim, ouvidos, respeitados em suas opiniões e livres em seus pensamentos.
5º Momento	Percebi que por alguns instantes aqueles reeducandos sentiam-se como se estivessem em uma escola da rua. Em plena liberdade. Com o passar da aula os semblantes de desconfiança e indiferença davam lugar a empolgação e contentamento em poder descobrir no cárcere um espaço que os valorizava e os aproximava do mundo extramuros.
6º Momento	Durantes a abordagem para sugestões de melhorias para os problemas levantados surgiram as mais mirabolantes opiniões. Algumas como forma de brincadeiras. Outras mais sérias e contundentes. Entre as resoluções destacaram-se: “mudar a direção do presídio”, “qualificar os agentes penitenciários”, “construir mais pavilhões”, melhorar a assistência psicossocial e jurídica” e “abrir mais vagas na escola prisional”.
7º Momento	As opiniões foram bem aceitas por todos. As divergências começaram quanto a prioridade. Pois, cada reeducando queria atender a sua própria necessidade. Nesse momento a professora procurou intervir falando dos princípios de coletividade. Haja vista que todos ali conviviam em um mesmo espaço e passavam pelos mesmos problemas.
7º Momento	Daí, veio a calma e todos elegeram como ações prioritárias para resolver a questão da superlotação carcerária: a ampliação dos pavilhões, a construção de novas unidades prisionais e mutirões do poder judiciário para agilizar os processos.